Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Mariana Aranha Moreira José

De ator a autor do processo educativo: uma investigação interdisciplinar

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Professora Doutora Ivani Catarina Arantes Fazenda.

Doutorado em Educação: Currículo

São Paulo

2011

À Anna Lívia, que em breve vai nascer...

Espero que ela encontre pessoas maravilhosas
como as que tenho encontrado
ao longo de minha jornada.
Aos meus pais, pois e eles devo a minha existência.
Ao Guilherme, pelo amor, pelo carinho, pelo respeito e
pela presença constante, em todos os momentos.
Amor, sem você, as conquistas não teriam o mesmo sentido!

AGRADECIMENTOS

A Deus, Autor da Vida. Sua presença tem se mostrado em cada detalhe particular de minha História. Agradeço-Lhe por inspirar-me à realização desta pesquisa e por permitir a ela a obtenção dos contornos apresentados.

Agradeço-Lhe por permitir-me também, durante a escrita desta tese, a participação em Seu processo criador: obrigada por permitir que Anna Lívia fosse concebida e se desenvolvesse na medida em que as ideias e palavras foram adquirindo forma através das linhas que ora se seguem. Sou imensamente grata por proporcionar a mim e ao Guilherme a vivência deste dom.

Ao Guilherme, pela presença, pelo olhar amoroso e pela leitura atenta deste material. Suas revisões e considerações foram fundamentais para mais esta conquista: ela é nossa!

Aos meus pais e a toda minha família pelo apoio irrestrito e pela crença na concretização desta tese.

À minha querida avó, Elizena (*in memoriam)*. Sua presença e seu olhar estarão sempre em minha memória!

À Professora Ivani Fazenda, por sua orientação coerente, sábia e amorosa.

Aos membros da Banca Examinadora, pela leitura atenta e rigorosa de cada palavra e de cada imagem. Agradeço-lhes pela análise compreensiva e respeitosa, fazendo-me enxergar o que não era visível aos meus olhos. Com vocês aprendi que é possível fazer e refazer o já feito, e que a sabedoria se traduz nos pequenos gestos e nas palavras cotidianas.

Aos amigos do GEPI, parceiros que admiro e que dividem comigo há mais de oito anos o sonho de que é possível formar professores para a autoria. Sem vocês, jamais chegaria às conclusões que apresento neste trabalho.

Aos professores e funcionários da Escola SESI do Ipiranga. Meu profundo respeito e gratidão! Vocês ajudaram-me a enxergar que ser professor é também ser autor!

À Divisão de Educação da Rede Escolar SESI-SP, pelo apoio dispensado a mim quando da realização de meus estudos e pesquisas em seu interior.

À Faculdade de Pindamonhangaba, em especial aos professores do Curso de Pedagogia, representados pela Professora Marina Buselli. Sem seu apoio e confiança esta tese jamais teria a configuração que tem hoje.

Às minhas alunas, companheiras de pesquisa e de docência. Obrigada por me ensinarem que sempre existem possibilidades a serem alcançadas. Vocês provaram que a autoria não é direito de alguns!

À CAPES por ter financiado esta pesquisa.

RESUMO

A experiência formativa enfoca como o educador constrói o seu processo de autoria. A problemática investigativa objetiva refletir sobre como a Teoria da Interdisciplinaridade permite que pesquisadores, professores formados e em formação se tornem autores. A configuração metodológica da pesquisa utiliza-se da linguagem narrativa, que se assume como figura metafórica para encontrar o conceito da legitimidade da autoria sobre assuntos educacionais. O diálogo entre as experiências pessoais e profissionais narradas e explicitadas cria realidades educativas que dão contorno à investigação. Pela hermenêutica interpreta os fenômenos observados para compreender a construção de um conhecimento como um modo de ser. Esta tese organiza-se sete seções, iniciadas por uma narrativa que traduz as etapas do processo de autoria, incitando seu aprofundamento e discussão. O todo narrado se constrói a partir das partes escolhidas que, segundo Bruner (2001), suscita interpretações. “De ator a autor do processo educativo” apresenta o percurso metodológico adotado. “Ser ator” inicia com um trecho da obra “Reinações de Narizinho”, de Lobato (1988-1989), a fim de introduzir as discussões acerca do que significa ser ator em educação. “Ser autor” constata que os pesquisadores em educação podem ser considerados autores, fenômeno observado na interpretação das dissertações e teses defendidas na Linha de Pesquisa “Interdisciplinaridade” entre os anos de 2000 a 2010. “De ator a autor” aponta que, além do pesquisador, o professor também pode ser autor. A palavra do professor dá-lhe autoridade sobre o ensino. Não uma autoridade imposta, mas conquistada por seu conhecimento, por sua fala e por suas atitudes. Pela postura investigativa diante da realidade que o cerca, o docente assume características próprias da autoria. “O autor Interdisciplinar” ousa considerar a autoria como um dos princípios inerentes à Teoria da Interdisciplinaridade proposta por Fazenda (2001). “O sentido da autoria” procura responder a uma última questão: “Qual o sentido de ser autor em educação?”. Recorre ao significado do conceito de sentido, fundamentado em Frankl (1989a), para constatar a possibilidade de compreender o sentido na realização de valores criativos, vivenciais e de atitude. As considerações parciais deixam evidente a possibilidade de pesquisadores, professores formados e em formação serem autores em educação. Ao narrarem suas histórias de vida pessoais e profissionais podem produzir no outro a compreensão daquilo que se faz e do que se pensa sobre o que se faz na construção do processo educativo.

Palavras-chave: Autoria. Interdisciplinaridade. História de Vida. Formação. Processo educativo.

ABSTRACT

The formative experience focuses on how the educator builds his authorship process. The problematic investigative aims to reflect on how the theory of interdisciplinarity allows researchers, teachers trained and in training to become authors. The setting of research methodology makes use of narrative language, which is assumed as a metaphorical figure to find the concept of the legitimacy of authorship on educational issues. The dialogue between the personal and professional experiences narrated and explained creates educational realities that give shape to the investigation. For hermeneutics interprets the observed phenomena to understand the construction of knowledge as a way of being. This thesis is organized in seven sections, starting with a narrative that reflects the stages of the authorship process by encouraging their further development and discussion. The entire narrated is built from parts chosen that, according to Bruner (2001), raises interpretations. "From actor to author of the educational process" presents the methodological approach adopted. "Being an actor" begins with an extract from the book "Reinações of Narizinho," of Lobato (1988-1989), in order to enter discussions about what it means to be an actor in education. "Being author of" notes that researchers in education can be considered authors, phenomenon observed in the interpretation of dissertations and theses in the Research Line "Interdisciplinary" between the years 2000 to 2010. "From actor to author" suggests that, besides the researcher, the teacher can also be an author. The word of the teacher gives him authority over the education. Not an imposed authority, but won by his knowledge, his speech and his attitudes. For the investigative approach in the face of reality that surrounds him, the teacher assumes characteristics of authorship. "The author Interdisciplinary" dares to consider his authorship as one of the principles inherent to the Interdisciplinary Theory proposed by Fazenda (2001). "The meaning of authorship" seeks to answer one last question: "What is the meaning of being an author in education?". Refers to the signification of the concept of meaning, based on Frankl (1989a), to verify the possibility of understanding of meaning in the realization of creative, experiential and attitudinal values. The partial considerations show clearly the possibility of researchers, trained and in training teachers to be authors in education. When narrating their stories of personal and professional life can produce on another the understanding of what is done and thought about what is made by someone in building of the educational process.

Keywords: Authorship. Interdisciplinarity. Life History. Training. Educational process.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

SUMÁRIO

1 DE ATOR A AUTOR DO PROCESSO EDUCATIVO

A preocupação com as questões relativas ao processo de autoria em educação tem me acompanhado ao longo de minha trajetória profissional. Ainda assim, a investigação de suas implicações nos processos educativos se configurou em um grande desafio, traduzido nas páginas desta tese de doutorado. Isto porque compreendo os processos educativos como sendo toda atividade educacional exercida no ambiente escolar, independentemente de sua Modalidade ou Nível de Ensino. A compreensão, neste sentido, da autoria em toda a extensão referida por estes processos, exigiu-me um movimento de pesquisa bastante complexo.

O problema de ordem ontológica presente nesta pesquisa foi traduzido na seguinte pergunta: “Quem possui autoridade para falar sobre a educação?”.

As questões acerca da autoridade nas ações educativas originaram-se no início de minha carreira como diretora de escola. Em um dos cursos que participei, uma das formadoras afirmou que as equipes gestoras das escolas (ou das redes escolares) devem ser consideradas autoras, pois determinam o que deve ser ensinado e aprendido na instituição. A cada professor caberia a função de ser ator e de representar tais determinações, a fim de que as aprendizagens acontecessem.

Tal experiência incomodou-me por alguns anos, transformando-a em um problema investigatório. No entanto, por ser ampla desencadeou outras, e por fim tomou corpo no Mestrado (SOUZA, 2006), aprofundando-me no questionamento: “Em que medida a teoria estudada permite o desenvolvimento de um olhar interdisciplinar sobre a prática cotidiana?”

Através desta tese de doutorado, direciono a centralidade da problemática para discorrer sobre a educação na seguinte questão: “Como a Teoria da Interdisciplinaridade permite que pesquisadores, professores formados e em formação se tornem autores?”

Esta tese apresenta particularidades em sua configuração metodológica. A linguagem narrativa assume a figura metafórica para encontrar o conceito da legitimidade da autoria sobre assuntos educacionais.

Ricoeur (1983, p. 20) afirma que a metáfora é “o transporte a uma coisa de um nome que designa outra, transporte quer do gênero à espécie, quer da espécie ao gênero,

quer da espécie à espécie ou segundo a relação de analogia", a qual interpretou a partir da definição filosófica de Aristóteles (ABBAGNANO, 2003).

Recorri a dicionários de Língua Portuguesa e Filosofia, e a autores consagrados que abordam a fundamentação epistemológica sobre o tema da autoria em educação. As experiências pessoais e profissionais narradas e explicitadas criaram realidades educativas que dão contorno à problemática investigativa. As narrativas dialogam umas com as outras para se inter-relacionarem e, pela hermenêutica, interpretarem os fenômenos observados para a compreensão da construção do conhecimento como um modo de ser.

Martins (2002, p. 51) afirma que:

> Pode-se dizer que só haverá Ciências Humanas se nos dirigirmos a maneira como os indivíduos ou os grupos representam palavras para si mesmos utilizando suas formas de significados, compõem-se de discursos reais, revelam e ocultam neles o que estão pensando ou dizendo, talvez desconhecido para eles mesmos, mais ou menos o que desejam, mas de qualquer forma, deixam um conjunto de traços verbais daqueles pensamentos que devem ser decifrados e restituídos, tanto quanto possível, na sua vivacidade representativa.

Neste sentido, para a fundamentação da pesquisa[1], utilizei-me das representações dos sujeitos (pesquisadores, professores formados e em formação), permitindo que os fenômenos observados fossem respeitados em sua constituição e nos significados que as pessoas lhes conferem.

A fenomenologia, eixo metodológico condutor, esclarece que os fenômenos não se apresentam ao pesquisador em sua totalidade, pois exigem dele uma observação atenta para sua interpretação.

De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 33)

> Não existem observações objetivas, apenas observações que se situam socialmente nos mundos do observador e do observado – e entre esses mundos. Os sujeitos, ou indivíduos, dificilmente conseguem fornecer explicações completas de suas ações ou intenções; tudo o que podem oferecer são relatos, ou histórias, sobre o que fizeram e porque o fizeram. Nenhum método é capaz de compreender todas as variações sutis na experiência humana contínua.

[1] Denzin e Lincoln (2006, p. 17) afirmam que "a pesquisa qualitativa envolve o uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo".

A fim de uma melhor compreensão acerca de tal abordagem, torna-se necessário o esclarecimento do que se compreende por fenômeno e por fenomenologia, além de suas implicações práticas presentes na constituição da metodologia desta pesquisa.

Para Abbagnano (2003, p. 437) fenômeno é um vocábulo que possui três significados:

> 1) aparência pura e simples (ou fato puro e simples), considerada ou não como manifestação da realidade ou fato real; 2) objeto do conhecimento humano, qualificado e delimitado pela relação com o homem; 3) revelação do objeto em si.

Ferreira (1988, p. 294) também acredita que a palavra fenômeno assume determinados significados a partir do contexto no qual se apresenta. Para o autor, o termo significa:

> **1.** Qualquer modificação operada nos corpos pela ação dos agentes físicos ou químicos. **2.** Tudo que é percebido pelos sentidos ou pela consciência. **3.** Fato de natureza moral ou social. **4.** Tudo o que se observa de extraordinário no ar ou no céu. **5.** Aquilo que é raro e surpreendente; prodígio, maravilha. **6.** Pessoa ou objeto que tem algo de anormal ou extraordinário. **7.** Pessoa que se distingue por algum talento extraordinário. **8.** *Filos.* Objeto de experimentação, fato. **9.** *Filos.* O que se manifesta à consciência. **10.** *Filos.* Tudo que é objeto de experiência possível, i. e.; que se pode manifestar no tempo e no espaço segundo as leis do entendimento.

Ao mencionar os significados atribuídos ao termo fenômeno pela filosofia, Abbagnano (2003) concorda com Ferreira (1988), sobretudo ao afirmar que os fenômenos podem ser objeto de experimentação, os quais se manifestam através da consciência e de tudo o que pode ser manifestado no tempo e no espaço. A filosofia contemporânea, a partir de Husserl (ABBAGNANO, 2003, p. 437), compreende o fenômeno como a possibilidade de "não só indicar o que aparece ou se manifesta ao homem em condições particulares, mas aquilo que aparece ou se manifesta em si mesmo, como é em si, na sua essência".

Para ambos os autores, a ciência que estuda os fenômenos é denominada fenomenologia. Ferreira (1988, p. 294) a compreende como um termo próprio da filosofia, caracterizado pelo "estudo descritivo de um fenômeno ou de um conjunto de fenômenos em que estes se definem quer por oposição às leis abstratas e fixas que os ordenam, quer às realidades de que seriam a manifestação".

Abbagano (2003, p. 437) afirma que a fenomenologia é, de modo geral, a "descrição daquilo que aparece ou ciência que tem como objetivo ou projeto essa descrição". Para o autor, esta é uma corrente filosófica bastante particular, pois pratica a

filosofia da mesma forma que propicia a investigação fenomenológica, valendo-se da redução fenomenológica[2] e da *epoché.*

Por redução fenomenológica, o autor compreende a distinção entre psicologia e fenomenologia, o que afirma ser uma questão essencial à investigação e descrição do fenômeno em si:

> A fenomenologia (que Husserl chama de 'pura' ou 'transcendental') é uma ciência de essências (portanto 'eidética') e não de dados de fato, possibilitada apenas pela *redução eidética*, cuja tarefa é expurgar os fenômenos psicológicos de suas características reais ou empíricas e leva-los para o plano da generalidade essencial. A redução eidética, vale dizer, a transformação dos fenômenos em essências, também é redução fenomenológica em sentido estrito, porque transforma esses fenômenos em irrealidades (ABBAGNANO, 2003, p. 438, grifos do autor).

Já por *epoché*, Abbaganano (2003, p. 339) compreende a "suspensão do juízo [...], consiste em não aceitar nem refutar, em não afirmar nem negar". Para a fenomenologia, a *epoché* é o momento no qual o pesquisador se coloca em silêncio a fim de poder observar o fenômeno tal como ele realmente é, para depois poder interpreta-lo.

> Na filosofia contemporânea, com Husserl e a filosofia fenomenológica em geral, a epoché tem finalidade [da] contemplação desinteressada, ou seja, uma atitude desvinculada de qualquer interesse natural ou psicológico na existência das coisas do mundo ou do próprio mundo na sua totalidade (ABBAGNANO, 2003, p. 339).

Neste sentido, pode-se afirmar que a *epoché*[3] se constitui como elemento fundamental da fenomenologia, pois possibilita ao pesquisador exercer o papel de

---

[2] Para Abbagnano (2003, p. 438) os resultados da redução fenomenológica no ato de praticar a filosofia como investigação fenomenológica, "podem ser resumidos da seguinte maneira: 1º O reconhecimento do caráter intencional da consciência, em virtude do qual a consciência é um movimento de *transcendência* em direção ao objeto e o objeto se dá ou se apresenta à consciência 'em carne e osso' ou 'pessoalmente'; 2º evidência da visão (intuição) do objeto devida à presença efetiva do objeto; 3º generalização da noção de objeto, que compreende não somente as coisas materiais, mas também as formas de categorias, as essências e os objetos ideais em geral; 4º caráter privilegiado da 'percepção imanente', ou seja, da consciência que o eu tem das suas próprias experiências. [...]. Nem todos estes princípios são aceitos pelos pensadores contemporâneos que se valem da investigação fenomenológica: apenas o primeiro deles (caráter intencional da consciência, em virtude do qual o objeto é transcendente em relação a ela e todavia presente 'em carne e osso') tem crédito não só entre esses pensadores como também junto à grande número de filósofos contemporâneos".

[3] "Com a *epoché*, diz Husserl, 'pomos fora de ação a tese geral própria da atitude natural e pomos entre parênteses tudo o que ela compreende; por isso, a totalidade do mundo natural que está aqui para nós, al alcance da mão e que continuará a permanecer como realidade para a consciência, ainda que nos agrade coloca-la entre parênteses. Fazendo isso, como é de minha plena liberdade fazê-lo, não nego o mundo, como se fosse um sofista, não ponho em dúvida o seu existir, como se fosse um cético, mas exerço a *epoché* fenomenológica, que me veta absolutamente qualquer juízo sobre o existente espaço-temporal'. A *epoché* fenomenológica distingue nitidamente a filosofia de todas as outras ciências que estão interessadas na existência do mundo e dos objetos nele compreendidos; por isso faz do filosofar uma atitude puramente contemplativa, à qual pode revelar-se, em sua genuinidade, a própria essência das coisas" (ABBAGNANO, 2003, p. 339).

observador atento do fenômeno estudado. No entanto, ela não é suficiente. O fenômeno precisa ser interpretado, a fim de que a análise fenomenológica aconteça.

A interpretação do fenômeno se dá a partir da hermenêutica, definida por Abbagnano (2003) como uma técnica de interpretação, frequentemente utilizada para a análise de textos bíblicos. Espósito (2001) afirma que o termo "hermenêutica" tem origem no grego *hermeios* e no latim *hermeneia*, e parece referir-se ao deus mensageiro alado Hermes. Para a autora, no entanto, "é significando 'dizer', 'compreender', 'explicar', 'traduzir' ou 'arte de interpretar' que este termo tem se propagado, aplicando-se à interpretação do que é simbólico" (p. 238).

A autora afirma ainda que o pensamento hermenêutico ganha força em duas trajetórias: a alemã e a franco-suíça, e embora estas apresentem diferenças e peculiaridades, possuem um sentido comum, pois ambas confluem para uma ontologia que se preocupa com a busca da universalidade e do logos.

> A observação atenta da evolução do pensamento hermenêutico alemão nos permite constatar o desenvolvimento de uma perspectiva regional (disciplinar) em direção à busca da universalidade, tendo a hermenêutica como fundamento para a compreensão das ciências humanas (ESPÓSITO, 2001, p. 238).

Sob a perspectiva alemã, a autora afirma que a tarefa da compreensão (e, portanto, da hermenêutica) é histórica, pois se refere ao conteúdo da obra que interpreta; é gramatical, já que compreende este conteúdo em sua relação com a linguagem do autor; e é também *Geistige*, termo alemão que indica a compreensão da obra na relação por ela estabelecida entre a visão do autor e a época na qual foi escrita[4].

A complementaridade entre estas três perspectivas relativas à compreensão do fenômeno conduz o pesquisador à tarefa da construção de círculos hermenêuticos, através dos quais se aprofunda nos temas das obras interpretadas, em seu conteúdo, na intenção do autor e no período histórico no qual o texto foi escrito. Este processo não é linear, e por este motivo exige de quem o interpreta uma abertura para a compreensão do próprio processo de construção relativo a este conhecimento.

O conceito de hermenêutica é ampliado a partir da interpretação segundo a qual a epistemologia (ou os aspectos conceituais de um texto, como seu conteúdo, tema e período histórico) é insuficiente para a compreensão das obras. Tal compreensão só seria possível a

---

[4] Esta última acepção [*Geistige*] coloca os fundamentos para a ideia do círculo hermenêutico, pelo qual a compreensão se faz como processo que é origem de construção e de reprodução do conhecimento humano.

partir do momento em que o pesquisador tenha o "poder de captar as possibilidades que cada um tem no contexto do mundo em que cada um (de nós) existe. A compreensão não é algo que se possua, mas, antes, um modo de ser e estar no mundo" (ESPÓSITO, 2001, p. 240).

Esta abordagem dirige a hermenêutica à análise ontológica dos textos, bem como de seus autores e intérpretes, como fundamento anterior a qualquer ato de existência.

> Heidegger considera que a cada compreensão acha-se já espreitando uma interpretação. Esta é o desenvolvimento de possibilidades já projetadas na compreensão. Nesta perspectiva, o "como" não emerge pela primeira vez numa asserção. Nela, ele é apenas "expresso pela primeira vez" e isso só se torna possível porque aquilo que é compreendido solicita ao ser a sua expressão (ESPÓSITO, 2001, p. 241).

A abordagem do discurso e da linguagem[5] permite à hermenêutica franco-suíça, fundamentada em Ricoeur (1988), a apropriação da linguagem expressa pelo autor na interpretação de seus textos. Começa-se a privilegiar não somente a busca do ser, mas a busca por significados apresentados nos discursos das ciências humanas. Tais significados são descobertos a partir da decodificação interpretativa do universo dos signos presentes na elaboração dos discursos e dos discursos ideológicos que se colocam presentes ou dissimulando o conhecimento.

A linguagem de Ricoeur (1988) considera a necessidade do pesquisador de percorrer círculos hermenêuticos para a adequada interpretação dos textos. A circularidade da interpretação aponta para a necessidade da comunicação e do diálogo inter-humano como condição necessária à progressiva emancipação do sujeito face a determinismos e dependências. Consequentemente, se estará compreendendo e interpretando o mundo de forma a, também, produzir conhecimento.

Por este motivo, não é possível a compreensão de uma narração passiva dos fenômenos observados ao longo da pesquisa. A hermenêutica auxilia o pesquisador a interpretar o que não está explícito nos textos, bem como o que o fenômeno possui de mais fundamental. Para Masini (2002, p. 63),

---

[5] "Por discurso podemos aprender em Heidegger a inteligibilidade que se articula no interior do ser como uma linguagem silenciosa. Ao compreender e articular o *logos* na sua inteligibilidade, esse discurso solicita expressar-se pela linguagem (*legein*). Nesse sentido, a linguagem é o discurso pronunciado, o falar, e o discurso é o modo constitutivo e essencial do homem do qual a linguagem, como discurso articulado, deriva." (ESPÓSITO, 2001, p. 241, grifos da autora).

> Na pesquisa [...] a apropriação do conhecimento dá-se através do círculo hermenêutico: compreensão-interpretação-nova compreensão. [...]. Ao percebermos novas características do fenômeno, ou ao encontrarmos no outro interpretações, ou compreensões diferentes, surge para nós uma nova interpretação que levará a outra compreensão. Toda hermenêutica é explícita ou implicitamente compreensão de si mesmo mediante a compreensão do outro.

O enfoque fenomenológico propõe a reflexão sobre o objeto de pesquisa para que o mesmo adquira legitimidade, e com isso a hermenêutica ganha destaque na interpretação dos fenômenos elencados.

O processo investigativo recorre a hermenêutica fundamentada na antropologia, e com Gauthier (2004) destaca as práticas formativas oriundas das manifestações de grupos de professores, pesquisadores e alunos.

Em sua antropologia, o autor afirma a necessidade do reconhecimento das formas de expressão, estabelecidas pelos grupos, diante da realidade que os cerca. Para tanto, as observações precisam ser realizadas por pesquisadores dispostos a pertencer ao grupo pesquisado, sobretudo colocando-se em situação de humildade conceitual, e respeitando seus modos de ser e de se expressar. Os grupos se expressam, em geral, de duas formas: por meio de seus discursos orais e escritos e por meio de manifestações artísticas, originárias de suas emoções e de suas manifestações corporais. Esta tese recolheu e interpretou estas duas características expressas nos grupos pesquisados, de tal forma que se constituíram em um grupo pesquisador, meus parceiros no decorrer das etapas investigativas.

Ricouer (1988) fundamenta sua hermenêutica na interpretação dos discursos expressos pelos sujeitos. Aproprio-me das características do discurso próprio de minha História de Vida para, ao interpreta-lo, elucidar a temática proposta.

Esta tese possui o que Fazenda e Soares (2010) denominaram metodologia não convencional. Para as autoras, neste tipo de pesquisa não existe um ponto que separe nitidamente o convencional do não convencional. Eles podem coexistir sem se repelirem ou se contradizerem.

> Metodologias não convencionais, negando a possibilidade de neutralidade e de objetividade, admitem o pesquisador como *locutor* – locutor já não é o referente, a terceira pessoa, já não é "ele" (o "dado"); é o pesquisador, é o "eu" quem assume o papel daquele que fala, daquele que revela. [...]. Nesse tipo de pesquisa, o *interlocutor* privilegiado seriam os próprios pesquisados, aqueles que "participam", aqueles com que e por quem uma ação é deflagrada, aqueles que informam e desvelam (FAZENDA; SOARES, 2010, p. 139-140).

A trajetória percorrida por esta tese se configurou em cinco capítulos. É importante mencionar que todo capítulo se inicia com uma narrativa. A princípio, elas traduzem as etapas relativas ao meu processo de autoria enquanto pesquisadora, professora e diretora de escola. Ao iniciar uma aula, faço uma leitura para os alunos. O mesmo acontecia quando organizava cursos de formação continuada para professores. Da mesma forma, todas as narrativas escolhidas no transcurso desta tese introduzem a reflexão existente nos capítulos, para incitar seu aprofundamento e discussão. O todo narrado se constrói a partir das partes escolhidas. Esta relação entre a narrativa e o que nela se revela faz com que sejam realizadas interpretações, já que não é o que se explica que é realmente importante, mas o que se pode interpretar. Bruner (2001) afirma que as narrativas literárias pressupõem estrutura de tempo, particularidades genéricas, razões por traz das ações, composição hermenêutica, canonicidade implícita, ambiguidade de referência, centralidade da problemática, negociabilidade inerente e elasticidade histórica, as quais destaco no registro e na partilha de histórias educativas.

Esclareço que o percurso metodológico explícito nesta tese fez com que os registros acerca de minha História de Vida não estivessem condensados em um único capítulo. A revisão de minha trajetória acadêmica, advinda das considerações alcançadas no Mestrado (SOUZA, 2006), ocorrem em vários capítulos, a fim de dar sentido à narrativa. Considero que a estrutura do tempo apontada por Bruner (2001) desenrola em acontecimentos mais importantes para o narrador. Viola a sequência cronológica, organizando-se segundo o pensamento da pesquisadora, o qual se expõe e se impõe enquanto tempo da narrativa.

Todos os capítulos, igualmente, possuem os momentos de *epoché* e de interpretação hermenêutica. Este processo foi fundamental para o estabelecimento do sentido da escrita entre a problemática investigativa apresentada e a metodologia utilizada para respondê-la.

O texto "Ser ator" se inicia com um trecho da obra "Reinações de Narizinho", de Monteiro Lobato (1988-1989,) a fim de introduzir as discussões acerca do que significa ser ator, de modo geral, e do que significa ser ator em educação. A apresentação da boneca Emília como uma personagem que durante a história ganha vida e pode falar, incita a discussão sobre a ambiguidade da referência a qual, segundo Bruner (2001), é um dos aspectos fundamentais à compreensão das narrativas literárias. O realismo narrativo se

apresenta como uma questão de arranjos literários, criando e constituindo sua referência na realidade narrada existente entre o ato de representar e o ato de criar.

A boneca, ao tomar a pílula falante do Doutor Caramujo, começa a falar de forma ininterrupta, o que causa alguns transtornos a sua dona, a menina Narizinho. A possibilidade que o autor oferece a sua personagem de ter as próprias ideias permite também que aspectos oriundos de minha História de Vida sejam rememorados, a fim de compreender a relevância da investigação acerca dos conceitos que envolvem o **“**ser ator**”** para, posteriormente, refletir sobre as questões relativas a autoria. Como as discussões se dão no universo das relações estabelecidas nos processos educativos, foi necessária a reflexão sobre as formas de organização da escola, através da narrativa da fábula “O currículo dos urubus”, de Rubem Alves (2003). Esta reflexão primou por contextualizar as discussões sobre o currículo de forma histórico-crítica, verificando quais suas implicações para a formação de atores ou de autores em educação. A narrativa, veículo de atualização dos acontecimentos, reporta ao que Bruner (2001) denomina particularidades genéricas, já que decorre da generalização das ações e do repertório de conhecimentos da pesquisadora.

O texto “Ser autor” se inicia com uma peça de teatro elaborada por mim quando tinha doze anos. Ela foi escolhida por possibilitar a discussão sobre quem são as pessoas legitimadas como autores em educação. Como tal relato seria insuficiente para a reflexão sobre a possibilidade de autoria na produção de textos próprios, foi preciso recorrer à epistemologia do conceito de autoria por meio da consulta a dicionários e autores, com o propósito de investigar o sentido da palavra e quais os conceitos que o legitimam para ser incluído no âmbito educacional.

Constato que os pesquisadores em educação podem ser considerados autores, o que pôde ser comprovado através da observação e interpretação de todas as dissertações e teses defendidas no Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na Linha de Pesquisa “Interdisciplinaridade”, entre os anos de 2000 a 2010. A narrativa leva-me a destacar a centralidade da problemática pela qual o pesquisador em Interdisciplinaridade desenvolve a própria autoria por meio da escolha de sua metodologia de pesquisa e da descoberta da metáfora em seus escritos.

Este movimento permitiu a comprovação de que o exercício da pesquisa interdisciplinar permite ao pesquisador tornar-se autor de sua pesquisa na medida em que

reconhece seu percurso formativo e, a partir de uma revisão de área minuciosa, atrelada à observação do cotidiano escolar, chega a conclusões pertinentes e inéditas.

O texto “De ator a autor” se configurou em um dos principais desafios desta pesquisa, vez que se propôs a apontar se, além do pesquisador, o professor também pode ser considerado autor. As reflexões tiveram início com a leitura da narrativa “As coisas que a gente fala”, de Ruth Rocha (2002) e se condensaram, a princípio, na compreensão epistemológica dos conceitos relativos à autoria, autoridade e legitimidade.

Os registros apresentados mesclam a poesia com a prosa, e as teorias do conhecimento científico alternam-se com os fenômenos educacionais observados por meio de práticas docentes e de pesquisa. Estes registros transgridem o modelo tradicional para legitimar o encadeamento proposto pela pesquisadora, a qual por meio da narrativa**,** permite sua inovação ao considerar as figuras culturais presentes nos textos, nas imagens e nas representações dos professores.

A palavra do professor dá-lhe autoridade sobre o ensino. Não uma autoridade imposta, mas conquistada por seu conhecimento, por sua fala e por suas atitudes, sobretudo diante de seus alunos. Ao assumir uma postura investigativa diante da realidade que o cerca, assume características próprias da autoria, a qual o legitima para exercer tal condição. A fim de colaborar com essa reflexão foi necessária a observação e interpretação da prática de uma professora da Escola SESI do Ipiranga, local em que fui diretora por quatro anos.

Os detalhes particulares da narrativa desencadearam outra reflexão, caracterizada pela possibilidade da formação do professor para a autoria. A negociabilidade inerente (BRUNER, 2001) aos fundamentos que compõem a formação inicial docente permitiu aos alunos o estabelecimento de atitudes cooperativas e reflexivas próprias dos grupos-pesquisadores.

As atividades artísticas realizadas pelas alunas do Curso de Pedagogia da Faculdade de Pindamonhangaba, instituição na qual sou docente, auxiliaram a identificação do papel que as ações possuem no desenvolvimento dos processos de formação para a autoria, pois sempre são motivadas por desejos, teorias, valores e outras razões intencionais.

Também foi necessária a compreensão dos mecanismos envolvidos na formação continuada do professor que podem contribuir para a sua constituição enquanto autor,

sobretudo na superação dos dilemas que, muitas vezes, assolam sua relação com os alunos, como aponta Perrenoud (2001).

Por fim, a narrativa e a interpretação de uma atividade realizada com o grupo de professores da Escola SESI do Ipiranga no ano de 2008, apontaram a função exercida pelo diálogo e pelo trabalho coletivo para o estabelecimento da autoria pelos professores.

O texto “O autor Interdisciplinar” ousa apontar a autoria como um dos princípios inerentes à Teoria da Interdisciplinaridade. Para isso, foi necessária a observação e reflexão acerca da composição hermenêutica presente nas narrativas, as quais, na interpretação dos significados múltiplos de um texto, considerou seus detalhes particulares.

O conto intitulado “Uma ideia toda azul”, de Marina Colasanti (2000), fala a respeito de um rei que teve uma ideia linda, mas que, ao invés de usa-la, guardou-a a sete chaves em seu palácio durante toda a sua vida. Quando decidiu destranca-la, já não possuía forças nem disposição para coloca-la em prática. A provocação da autora propiciou a interpretação de aspectos de natureza ontológica, epistemológica e prática presentes nos princípios da Teoria da Interdisciplinaridade.

A compreensão ontológica do conceito de Interdisciplinaridade foi descrita a partir da revisão de minha dissertação de Mestrado (SOUZA, 2006). Em seguida, tornou-se imprescindível delimitar a compreensão teórica acerca de seus conceitos, o que foi feito a partir da análise epistemológica das pesquisas anteriormente defendidas no GEPI, das representações de Fazenda (1994, 1997, 2001, 2002, 2003, 2006a, 2006b, 2008) e da polissemia proposta por Lenoir (2005-2006).

Os princípios constituintes da Teoria da Interdisciplinaridade (coerência, humildade, desapego, respeito, espera e olhar) propiciaram a interpretação de práticas pedagógicas consideradas interdisciplinares, ocorridas tanto na pesquisa quanto no ensino (na Educação Básica e no Ensino Superior). Recorri às pesquisas desenvolvidas no GEPI, bem como às práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola SESI do Ipiranga e na Faculdade de Pindamonhangaba.

O texto “O sentido da autoria” inicia-se com o conto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti (2004), e procurou responder a uma última questão: “Qual o sentido de ser autor em educação?”. Recorri ao significado do conceito de sentido, fundamentado em Frankl (1989a). Suas reflexões constataram a possibilidade de encontrar sentido por meio da realização de valores criativos, vivenciais e de atitude.

As práticas docentes, tanto dos professores da Escola SESI do Ipiranga como das alunas do Curso de Pedagogia da Faculdade de Pindamonhangaba, demonstraram que é possível a concretização de valores e, consequentemente, a descoberta de sentido a partir de ações, vivências e atitudes pedagógicas. O sentido de ser autor está implícito e explícito no decurso do próprio processo de autoria, vez que o autor, ao produzir conhecimento, o faz a partir de um movimento interior, consciente, livre e responsável.

As considerações parciais sobre a temática desta tese deixou evidente a possibilidade de pesquisadores, professores formados e em processo de formação tornarem-se autores em educação. Através da narrativa de suas histórias de vida pessoais e profissionais, permitem a manifestação de informações e sentidos que podem direcionar o olhar educativo para produzir no outro a compreensão daquilo que se faz e do que se pensa sobre o que se faz, contextos privilegiados de articulação teórica e prática e de produção de conhecimento pedagógico.

2 SER ATOR

No outro dia, a menina levantou-se muito cedo para levar a boneca ao consultório do Doutor Caramujo. Encontrou-o com a cara de quem havia comido um urutu recheado de escorpiões.
- Que há, doutor?
- Há que encontrei o meu depósito de pílulas saqueado. Furtaram-me todas...
- Que maçada! – exclamou a menina aborrecidíssima. – Mas não pode fabricar outras? Se quiser, ajudo a enrolar.
- Impossível. Já morreu o besouro boticário que fazia as pílulas, sem haver revelado o segredo a ninguém. A mim só me restava um cento, das mil que comprei dos herdeiros. O miserável ladrão só deixou uma – e imprópria para o caso porque não é a pílula falante.
- E agora?
- Agora, só fazendo uma certa operação. Abro a garganta da boneca muda e ponho dentro uma falinha – respondeu o doutor, pegando na sua faca de ponta para amolar – Já providenciei tudo.
Nesse momento, ouviu-se grande barulheira no corredor.
- Que será? – indagou a menina surpresa.
- É o papagaio que vem vindo – declarou o doutor.
- Que papagaio, homem de Deus? Que vem fazer aqui esse papagaio?
Mestre Caramujo explicou que como não houvesse encontrado suas pílulas mandara pegar um papagaio muito falador que havia no reino. Tinha de matá-lo para extrair a falinha que ia por dentro da boneca.
Narizinho, que não admitia que se matasse nem formiga, revoltou-se contra a barbaridade.
- Então não quero! Prefiro que Emília fique muda toda a vida a sacrificar uma pobre ave que não tem culpa de coisa nenhuma. [...]
O Doutor Caramujo desapontou, porque sem pílulas nem papagaios era impossível consertar a boneca. E deu ordem para que trouxessem o segundo paciente.
Apareceu então o sapo num carrinho. Teve de vir sobre rodas por causa do estufamento da barriga; parece que as pedras haviam crescido de volume dentro. Como ainda estivesse vestido com a saia a e a touca da Emília, Narizinho viu-se obrigada a tapar a boca para não rir-se em momento tão impróprio.
O grande cirurgião abriu com a faca a barriga do sapo e tirou com a pinça de caranguejo a primeira pedra. Ao vê-la à luz do sol sua cara abriu-se num sorriso caramujal.
- Não é pedra, não! – exclamou contentíssimo. – É uma das minhas queridas pílulas! Mas como teria ido ela parar na barriga desse sapo?...
Enfiou de novo a pinça e tirou nova pedra. Era outra pílula! E assim foi indo até tirar lá de dentro noventa e nove pílulas.
A alegria do doutor foi imensa. Como não soubesse curar sem aquelas pílulas, andava com medo de ser demitido de médico da corte.
- Podemos agora curar a Senhora Emília – declarou ele depois de costurar a barriga do sapo.
Veio a boneca. O doutor escolheu uma pílula falante e pôs-lhe na boca.
- Engula de uma vez! – disse Narizinho, ensinando a Emília como se engole uma pílula. – E não faça tanta careta que arrebenta o outro olho.
Emília engoliu a pílula, muito bem engolida, e começou a falar no esmo instante. A primeira coisa que disse foi: “Estou com um horrível gosto de sapo na boca!” E falou, falou, falou mais de uma hora sem parar. Falou tanto que Narizinho, atordoada, disse ao doutor que era melhor fazê-la vomitar aquela pílula e engolir outra mais fraca.
- Não é preciso – explicou o grande médico. – Ela que fale até cansar. Depois de algumas horas de falação, sossega e fica como toda gente. Isto é “fala recolhida”, que tem de ser botada pra fora.
E assim foi. Emília falou três horas sem tomar fôlego. Por fim, calou-se. (LOBATO, 1988-1989, p. 25-27)

O trecho extraído da obra “Reinações de Narizinho” (LOBATO, 1988-1989) reproduz o momento em que Narizinho, neta de Dona Benta, procurou o Doutor Caramujo para que ele fizesse com que sua boneca de pano, Emília, falasse. O procedimento seria simples se as pílulas falantes do Doutor Caramujo não tivessem sido roubadas de seu consultório. O médico propôs então, à menina, que matasse um papagaio e transplantasse sua “falinha” à boneca. Horrorizada, Narizinho preferiu que Emília ficasse muda a cometer um ato como aquele. O impasse somente foi solucionado após a chegada de um sapo, que havia engolido todas as pílulas existentes no consultório. Após realizar a cirurgia de retirada das pílulas de sua barriga, uma delas foi entregue à Emília que, logo após a engolir, passou a falar de forma ininterrupta.

Percebe-se na narrativa do autor a convergência com o tema desta pesquisa: “De ator a autor do processo educativo: uma investigação interdisciplinar”. Seus personagens são atores, aqueles que representam suas histórias, que dão vida a suas certezas, a suas dúvidas e a suas críticas. Narizinho e Pedrinho, netos de Dona Benta, são crianças que, ao mesmo tempo em que fazem travessuras, possuem um profundo sentimento de respeito, reconhecimento e gratidão por sua avó. Já Emília, a boneca de pano, possui, inversamente, características que as bonecas jamais deveriam ter: espera-se que as bonecas sejam obedientes a suas donas e realizem todos os seus desejos. Com Emília não é assim. A boneca tem opinião própria, tem ideias e as transmite de forma clara e, muitas vezes, de forma irredutível. Narizinho, sua dona, frequentemente fica perplexa com algumas de suas atitudes.

Intencionalmente, o autor estabelece um questionamento acerca do papel de seus personagens em suas histórias. Sutilmente, ocorre o desejo oculto pelo estabelecimento da autonomia em seus personagens, desejo este representado pela figura da boneca Emília, para que possam ganhar autoridade para a expressão de suas próprias ideias, e com isso caminharem da condição de atores, ou personagens, para a condição de autores.

Esta reflexão introduz as discussões que condensam este texto inicial. A princípio, farei a análise dos fundamentos que caracterizam o ator a partir dos diferentes significados a ele atribuídos e a partir de suas implicações filosóficas, culturais e sociais. Este momento retrata o que a fenomenologia denomina *epoché,* etapa fundamental para a coleta de informações inerentes ao tema. Em seguida, discutirei alguns aspectos oriundos de minha História de Vida para fundamentar a opção pela interpretação dada ao termo ator e a

posterior análise relativa a interpretação do termo autoria, momento caracterizado pela hermenêutica. Desta reflexão, caminharei para a compreensão dos mecanismos que constituem as escolas, verificando se estes estão direcionados ao processo de formação de atores ou de autores.

A possibilidade da utilização de narrativas infanto-juvenis como recurso interpretativo dos conceitos inerentes ao termo ator, de sua criação e de sua relação com as diversas abordagens curriculares, incita a discussão sobre a "ambiguidade da referência" que, segundo Bruner (2001), é um dos aspectos fundamentais para a compreensão das narrativas literárias. O realismo narrativo se configura a partir de arranjos literários, os quais criam e constituem sua referência relativa a realidade narrada. Por este motivo, a narrativa pode ser considerada a metáfora que atualiza e interpreta os acontecimentos, já que suas particularidades decorrem, também, da generalização das ações e do repertório de conhecimentos da pesquisadora.

2.1 O ATOR

Para Ferreira (1988, p. 71), a palavra ator possui o seguinte significado: "**1.** Agente do ato. **2.** *Test., Cin. e Telev.* Aquele que representa em peças teatrais, filmes e outros espetáculos; comediante, intérprete; artista, astro. **3.** *Fig.* Homem que sabe fingir. [Fem.: *atriz*.]".

Ser a pessoa que representa e interpreta é condição intrínseca àquele que se denomina ator. Mas o que seria representar e interpretar? A fim de analisar a existência de diferenciação conceitual entre os termos, recorro novamente à Ferreira (1988, p. 564). Segundo o autor o termo representar compreende, dentre outros, os seguintes significados:

> **Representar.** *V.t.d.* **1.** Ser a imagem ou a reprodução de. [...]. **3.** Participar de espetáculo teatral, de filme, etc., desempenhando papel (4); interpretar. **4.** Levar à cena; exibir, encenar (em teatro). [...]. **6.** Estar em lugar de; substituir. [...]. **8.** Figurar, aparentar. *T.d.e i.*[...]. **16.** Desempenhar um papel: *As meninas representarão de anjos nas festas marianas. P.* [...]. **18.** Figurar como símbolo, aparecer sob outra forma.

Já com relação ao termo interpretar, o mesmo autor considera como possíveis os seguintes significados:

> **Interpretar.** *V.t.d.* **1.** Ajuizar a intenção, o sentido de. **2.** Explicar, explanar ou aclarar o sentido de (palavra, texto, lei, etc.). **3.** Tirar de (sonho, visão, etc.) indução ou presságio. **4.** Traduzir ou verter de língua estrangeira ou antiga. **5.** Representar (3) (no teatro, cinema, televisão, etc.). *Transobj.* **6.** Julgar, considerar, reputar: *Interpretou o seu silêncio como assentimento.* **§interpretável,** *adj. 2g.* (FERREIRA, 1988, p. 367).

Pode-se compreender a possibilidade da convergência entre os termos através da abordagem da representação teatral ou televisiva dentro do universo de atuação do ator. Com isso o ator pode ser compreendido como o sujeito que dá vida ao texto pertencente a outro indivíduo. Neste caso, é aceitável o segundo conceito relativo ao vocábulo interpretar, no sentido de tornar claro o sentido de uma palavra ou texto específico.

A filosofia compreende o conceito do termo interpretação como a "operação através da qual um sujeito (intérprete) estabelece a referência de um signo ao seu objeto (designado)". (ABBAGNANO, 2003, p. 579).[6]

Por isso, é possível estabelecer o papel significativo do ator na representação da produção pertencente a outro sujeito, o autor. As qualidades do ator permitem a interpretação do que disse o autor, a fim de transmitir sua mensagem a um terceiro sujeito, o expectador.

É verdade que o autor teatral ou televisivo depende do trabalho do ator para que seu texto seja adequadamente interpretado. Sob esta perspectiva, o ator assume papel de destaque na arte de representar. No entanto, o conceito relativo ao termo ator abordado nesta tese não possui esta característica. Abordar-se-á a compreensão do que significa ser ator nos processos educativos, elucidando com isso características opostas às abordadas pela arte da interpretação.

O movimento de descoberta do conceito de ator me permite rememorar um dos relatos por mim realizados em minha dissertação de Mestrado (SOUZA, 2006). Na época,

---

[6] Abbagnano (2003, p. 579-580) ainda afirma que a interpretação pode ser compreendida como um ato mental, mas também "como um hábito de ação, como a resposta habitual e constante que o intérprete dá ao signo [...]. Esse é o ponto de vista de Morris, que prevalece na semiótica contemporânea [...]. desse ponto de vista, a interpretação tem as seguintes características: 1º não é (ou não é apenas) um hábito mental, mas um comportamento, uma resposta objetivamente observável e constante de um organismo a um estímulo; 2º não existe diferença entre sinais mentais e sinais verbais, no sentido de os primeiros serem suscetíveis de interpretação necessária e outros não; 3º a referência dos signos aos seus objetos não é nem necessária nem arbitrária, mas determinada pelo uso (nas linguagens comuns) ou por convenções cabíveis (nas linguagens especiais)."

afirmei que uma de minhas decepções ao terminar o Magistério e iniciar a docência em sala de aula foi a percepção da inexistência de um modelo a ser seguido ou, neste caso, a ser interpretado.

A opção por representar em sala de aula se constituiu na ação mais racional naquele momento, já que minha formação inicial como professora não foi totalmente capaz de considerar os propósitos e desafios envolvidos na profissão docente. Ao mesmo tempo, isto me levou à reflexão, ainda que de forma incipiente, sobre quem são os autores em educação, quais suas considerações e reflexões sobre este tema e qual o papel dos professores na constituição e articulação prática nas escolas.

Ao observar a escola de hoje, ainda percebo a procura por um modelo a ser seguido, talvez pela deficiência dos sistemas de formação profissional ou talvez por questões particulares.

Com o propósito de verificar se esta hipótese realmente é válida, decidi resgatar outros aspectos oriundos de minha História de Vida, sobretudo aqueles relacionados a minha formação profissional. Talvez estes relatos possam auxiliar na compreensão do papel do ator e do autor em educação.

2.2 INTERPRETAR AS LEMBRANÇAS

Minha infância foi marcada pelos livros. Frequentemente trocava as lojas de brinquedos pelas livrarias. Passava tardes inteiras lendo livros de ação e aventura, o que foi incentivado por minha família desde muito cedo.

Em meados do ano de 1989[7], fui presenteada pelos meus pais com a coleção completa das obras infantis de Monteiro Lobato. Tinha oito anos, época em que acabara de adentrar neste universo letrado que só aos adultos pertencia. Não li todos os livros, porém foi através de Reinações de Narizinho (LOBATO, 1988-1989) que descobri a possibilidade da leitura de realizar a imersão em um mundo pertencente ao reino do sonho e da magia: um reino que torço – e milito – para que jamais se esconda dos adultos que desejam ensinar...

---

[7] A contracapa de cada livro possui o dia 29/05/1989 como a data em que fomos presenteados.

A partir das histórias vividas no Sítio do Picapau Amarelo por Emília, a boneca de pano, e por Narizinho e Pedrinho, os netos de Dona Benta, iniciei o meu interesse por outras obras, o que ampliou meu vocabulário e consequentemente despertou-me o interesse pela docência.

Ao término do Ensino Fundamental optei por cursar o Magistério, o que ocorreu entre 1995 e 1998 na Escola Estadual Professor João Cruz, na cidade onde nasci, Jacareí, interior de São Paulo. Durante este mesmo período, fui Auxiliar de Classe de Educação Infantil no Colégio Maria Imaculada, no mesmo município.

Muitas reflexões me acompanharam neste período, sobretudo porque era o início dos meus estudos sobre as questões educacionais. Ao observar as práticas das professoras no Colégio em que trabalhava, e confrontando-as com as discussões teóricas do Magistério, comecei a questionar sobre a possibilidade do planejamento de atividades mais próximas da realidade dos alunos, e também sobre quais os recursos a serem utilizados pelas professoras para esta mudança de paradigma.

Com base neste questionamento, decidi por realizar um Trabalho de Conclusão de Curso que analisasse, também, o currículo da Educação Infantil. Nesta época, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil tinham acabado de ser publicados[8] e uma de minhas atividades foi estudar todo o material. Concomitantemente, dediquei-me à leitura da obra "A fome com a vontade de comer" (DEHEZELIN, 1994), a qual questionava as formas de organizar as práticas pedagógicas nas escolas infantis. Decidi por uma análise teórica do material proposto pelo MEC e das afirmações de Dehezelin (1994). Minhas reflexões caminharam no sentido de verificar como cada proposta de trabalho didático poderia fazer sentido para as crianças, o que se traduziu no momento de minha apresentação à banca examinadora e às colegas de turma. Ainda que intuitivamente, a noção de Interdisciplinaridade já estava presente em minhas aspirações. No entanto, a lógica que me acompanhava era a do ator: aquele que representava as ideias dos autores que escreviam sobre a educação.

Entre 1999 e 2001 frequentei o Curso de Pedagogia na Faculdade Maria Augusta Ribeiro Daher, também na cidade de Jacareí, ao mesmo tempo em que lecionava no Colégio

[8] Terminei o curso do Magistério no ano de 1998. A LDB 9394 havia sido promulgada em 1996 e somente no ano seguinte se discutiam as novas publicações do MEC: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Nossa Senhora das Graças (como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental). A partir do ano 2000, iniciei minhas atividades na Escola SESI de São José dos Campos como professora de Educação Infantil.

Trabalhar em duas escolas diferentes ao mesmo tempo em que estudava se constituiu um grande desafio, pois não era simples vencer o cansaço diário. No entanto, trouxeram-me experiências importantes para a constituição da profissional que sou hoje.

O Colégio Nossa Senhora das Graças, uma instituição privada da cidade de Jacareí, me proporcionou muitos momentos de estudos individuais e coletivos. Isto porque sua Proposta Pedagógica estava fundamentada na Educação Personalizada, cujo referencial teórico era constituído basicamente por Frankl (1989a). Estes encontros de estudo me levaram à reflexão sobre a possibilidade do favorecimento, por parte da escola, da descoberta do sentido da vida por alunos e docentes a partir da realização de valores, o que desencadeou o tema discutido ao final desta tese.

Os três anos que trabalhei nessa escola permitiram-me o aprendizado de conceitos como liberdade e responsabilidade, a partir da experiência direta com os alunos. As reflexões em conjunto com a Coordenação Pedagógica me levaram a constatar, já naquela época, a necessidade do respeito do direito da criança à alegria, à brincadeira e à leitura. Embora estas aprendizagens tenham influenciado de maneira determinante em alguns encaminhamentos desta tese, ainda concebia a prática do professor como a do ator que interpreta com sua vida as histórias escritas pelos autores.

Já a Escola SESI de São José dos Campos se configurou como o início de minha trajetória dentro da Rede Escolar SESI-SP, a qual durou dez anos (de 2000 a 2010). Permaneci nesta primeira escola até o início do ano de 2003, quando iniciei o trabalho como Coordenadora da Escola SESI de Tremembé, local em que permaneci até janeiro de 2006.

Da experiência como gestora da Escola SESI de Tremembé, surgiu minha pesquisa de Mestrado (SOUZA, 2006), defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo sob a orientação da Professora Ivani Catarina Arantes Fazenda. Esta pesquisa foi marcada pelas discussões presentes nas reuniões quinzenais do GEPI[9] (Grupo de Estudos e Pesquisa em

---

[9] O GEPI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade) foi criado em 1986 pela Professora Doutora Ivani Catarina Arantes Fazenda. Atualmente permanece sob sua coordenação e se destina a fomentar estudos e pesquisas na área da Interdisciplinaridade. Ao longo dos anos construiu parceiras nacionais e internacionais. Sua trajetória e relevância acadêmica, bem como as produções científicas que dele se originaram, encontram-se disponíveis em http://www4.pucsp.br/gepi/.

Interdisciplinaridade), das quais participei, e por vários questionamentos, tais como: seria a Interdisciplinaridade uma possibilidade de atribuir sentido às redes escolares? Seria possível desenvolver projetos interdisciplinares em seu interior? Eu, não mais na função de professora, mas sim na de diretora da escola (aos vinte e três anos) poderia contribuir com a prática de professores que tinham mais que o dobro da minha idade? Poderia contribuir com a educação de meninos e meninas que, a cada ano, entravam e saiam da escola?

Muitos conceitos foram descobertos e confirmados durante a pesquisa, como a importância do processo de autoconhecimento presente na formação do professor, o que compreendi como sendo o encontro do educador consigo mesmo, com os alunos, com outros educadores e com seus autores de referência (SOUZA, 2006). Da mesma forma, verifiquei a complexidade presente na realidade que cerca a questão central da pesquisa. Por isso, é necessária a realização de uma análise profunda de seus objetivos para a escolha adequada dos pontos que serão aprofundados[10]. A estes pontos denominei "pontos de luz", uma alusão metafórica ao que era essencial para o desenvolvimento da dissertação.

Na época da conclusão da dissertação de Mestrado, mudei novamente o meu local de trabalho: no ano de 2006 deixei a direção da Escola SESI de Tremembé, no Vale do Paraíba, para ser diretora da Escola SESI do Ipiranga, bairro da Zona Sul de São Paulo. Novos professores, novos alunos, novos desafios. Até o início do ano de 2010, data do meu desligamento da Instituição, pude condensar muitas experiências relativas a gestão de pessoas, de processos e de aprendizagens.

Após a defesa da pesquisa de Mestrado, ocorrida em setembro do ano de 2006, me candidatei a uma vaga no doutorado, fui aceita e, no início do ano de 2007, dei continuidade aos estudos relativos a área educacional.

As reflexões sobre o cotidiano vivenciado por alunos e professores permitiram-me a produção de alguns artigos científicos, nos quais buscava respostas aos seguintes problemas: Qual o sentido da educação aqui, nesta escola? Qual o sentido desta escola para os professores, alunos e funcionários? É possível que esse ambiente seja um lugar de sonhos, um lugar onde as pessoas possam aprender além dos conteúdos conceituais? Qual o meu papel enquanto gestora do conhecimento, das relações e das pessoas?

---

[10] A pesquisa realizada no Mestrado (SOUZA, 2006) foi fundamental para a escolha e delimitação do problema de pesquisa e da metodologia adotada nesta tese. Foi um aprendizado acerca das prescrições acadêmicas para a elaboração de um trabalho científico sem, contudo, deixar de lado os principais anseios de quem realiza a pesquisa, ou seja, do pesquisador.

A partir de tais observações percebi que os professores poderiam se desligar, aos poucos, do papel de reprodutores (ou atores) das ideias dos outros, e com isso, caminharem em direção as suas próprias crenças, ou ao seu próprio processo de autoria. Isto se deu na medida em que eu proporcionava momentos de encontro coletivo com o grupo de docentes: a partir de teorias já elaboradas por outros autores, era possível analisar a realidade vivida em sala de aula, confrontando-a com os conceitos já existentes, de forma a elaborar, se necessário, novos encaminhamentos.

A partir do ano de 2010, quando me desliguei do ofício de diretora de escola, retornei ao Ensino Superior como docente do curso de Pedagogia, na Faculdade de Pindamonhangaba, na cidade de mesmo nome, no interior de São Paulo[11]. Esta experiência permitiu-me a reflexão sobre a importância da formação inicial de professores e sobre o meu papel dentro deste processo formativo. As discussões em sala de aula corroboraram com a crescente hipótese de que os professores, ainda que em processo de formação, poderiam começar a questionar a teoria já existente através do seu confronto com a realidade observada nas escolas.

Tais experiências pessoais me exigiram um aprofundamento nas questões conceituais envolvidas nas concepções relativas a representação e a interpretação, com o objetivo de fundamentar o que se compreende por ser ator, além de verificar as implicações do termo autoria e seu uso no universo educacional.

Durante este período reflexivo, a compreensão hermenêutica[12] me auxiliou na percepção da existência, desde minha vida escolar, de um desejo de ser autora. A princípio, isto se revelou nos textos que escrevi quando cursei o Ensino Fundamental e o Magistério. Depois este desejo se revelou nas adaptações dos planos de aula e dos projetos desenvolvidos com os alunos.

Ao mesmo tempo, comecei a questionar os autores que estudava: se suas reflexões e análises sobre a problemática educacional eram pertinentes à realidade vivenciada em

---

[11] Entre os anos de 2005 e 2006, na cidade de Jacareí, lecionei para o Curso Normal Superior nas Faculdades Integradas de Jacareí. Infelizmente precisei me desligar da Instituição por haver me mudado para a cidade de São Paulo.

[12] Hermenêutica: "é o trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido escondido no sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação literal; mantendo assim a referência inicial à exegese, isto é, à interpretação dos sentidos escondidos. Símbolo e interpretação tornam-se assim conceitos correlativos; há interpretação onde existe sentido múltiplo, e é na interpretação que a pluralidade dos sentidos é tornada manifesta" (RICOEUR, 1988, p. 14-15).

sala de aula, e também o questionamento sobre o seu contexto social e cultural. Creio, no entanto, que o desejo de autoria só se demonstrou latente quando participei de um curso de formação continuada para diretores de escola no ano de 2003, cujo tema era "Educação de Jovens e Adultos". No decorrer da formação, deparei-me com a fala de uma das organizadoras, ao discorrer sobre a operacionalização desta modalidade de ensino nas escolas. Para a formadora, a estrutura do curso para Jovens e Adultos se constituiria da seguinte forma: os dirigentes centrais, aqueles que elaboravam os currículos, seriam os autores das metodologias, dos textos, das atividades e exercícios propostos em parceria com os autores acadêmicos de referência; os diretores e coordenadores das escolas, juntamente com os professores das turmas, seriam os atores, representariam no palco da sala de aula o material que era elaborado por eles.

Embora compreendesse a necessidade da construção de uma modalidade de ensino detentora de uma unicidade de procedimentos, eu não podia aceitar a obrigatoriedade da padronização das mesmas práticas educativas a todas as escolas. Parecia-me, no mínimo estranho, que uma mesma discussão fosse interessante para grupos de alunos que viviam em localidades diferentes, com problemáticas específicas e trajetórias únicas de vida, sobretudo quando se tratava da Educação de Jovens e Adultos. Tal assertiva não comungava com o que Freire, P. (1997) sugeria para o trabalho com esta modalidade de ensino: respeitar os saberes dos educandos e, a partir deles criar estratégias de aprendizagem.

Após este encontro passei a questionar qual o motivo da não criação, por parte dos professores, de suas próprias estratégias de aprendizagem se, na prática, eram eles que determinavam o rumo das discussões em sala de aula. Seria justo tolher-lhes a missão de refletir sobre a teoria que o fundamenta, de pesquisa-la e pesquisar sua prática? Não seria empobrecer demais o seu ofício?

A partir de tais reflexões, passei a questionar a validade da autoria na Educação. A hipótese anterior, elaborada a partir de minha primeira experiência enquanto docente, ao terminar o Magistério e desejar modelos prontos para que pudesse representa-los em sala de aula, já não possuía mais sentido. Ainda que o professor precisasse da fundamentação elaborada por outros autores, também seria pertinente que ele criasse estratégias pedagógicas próprias, mais adequadas à realidade vivenciada em suas salas de aula.

Deste modo, se ser ator na esfera educacional constitui uma tarefa insuficiente, o questionamento sobre quem pode ser autor em educação começa a delinear seu espaço.

Ferreira (1988, p. 163) define autor da seguinte forma:

> **Autor.** [do lat, *auctore*] *S.m.* **1.** A causa principal, a origem de: *o autor do universo*. **2.** Inventor, descobridor: *o autor do sistema de propulsão a jato.* **3.** Criador, instituidor, fundador: *o autor do protestantismo.* **4.** Escritor de obra artística, literária ou científica [...]. **5.** O praticante de uma ação; agente. **6.** Aquele que intenta demanda judicial. **7.** *Jud.* Agente de um delito ou contravenção. **Autor coletivo.** *Bibliogr. e Bibliot.* Pessoa jurídica considerada como autor: sociedade, repartição, congresso, etc. **o autor de seus dias**. O pai (ou a mãe): *prezo muito a opinião do autor dos meus dias*.

A questão da autoria, e no caso específico desta tese, da autoria na Educação, está relacionada à possibilidade de cumprir o que afirma Ferreira (1988) como sendo a possibilidade de criar, de descobrir, de escrever e de praticar uma ação.

Lobato (1988-1989) incitou a primeira motivação relativa ao processo de autoria ao dar voz a uma boneca de pano, o que desencadeou algumas de minhas memórias formativas a respeito deste tema.

No entanto, torna-se necessária uma investigação mais detalhada sobre a organização da educação na escola, traduzida de maneira específica em seu Currículo, a fim de verificar a existência de um ambiente favorável ao desenvolvimento da autoria, ou se este ambiente permite aos professores a sua representação, como em um palco.

2.3 REFLETIR SOBRE A ESCOLA

> O rei Leão, nobre cavalheiro, resolveu certa vez que nenhum dos seus súditos haveria de morrer na ignorância. Que bem maior que a educação poderia existir? Convocou o urubu, impecavelmente trajado em sua beca doutoral, companheiro de preferências e de churrascos, para assumir a responsabilidade de organizar e redigir a cruzada do saber. Que os bichos precisavam de educação, não havia dúvidas. O problema primeiro era o que ensinar. Questão de currículo: estabelecer as coisas sobre as quais os mestres iriam falar e os discípulos iriam aprender. Parece que havia acordo entre os participantes do grupo de trabalho, todos urubus, é claro: os pensamentos dos urubus eram os mais verdadeiros; o andar dos urubus era o mais elegante, as preferências de nariz e de língua dos urubus eram as mais adequadas para uma saúde perfeita; a cor dos urubus era a mais tranquilizante; o canto dos urubus era o mais bonito. Em suma: o que é bom para os urubus é bom para o resto dos bichos. (ALVES, 2003, p. 70-71).

O texto acima apresenta algumas expressões bastante importantes sobre a reflexão da organização escolar. O primeiro movimento que percorro consiste na análise e interpretação dos modos de organizar a escola, ou seja, seu currículo. Não pretendo discorrer sobre sua história no Brasil e no mundo, pois acredito que vários são os trabalhos acadêmicos destinados a este fim. Tenho como objetivo interpretar, a partir da narrativa de Alves (2003), as implicações e os sentidos que o currículo pode atribuir à educação de alunos e professores dentro das escolas.

Na tentativa de compreender o sentido, ou os sentidos, que a educação possui e sua implicação na formação de atores ou atores na área é preciso, primeiro, elucidar seus elementos constituintes. A narrativa acima auxiliará nesta questão por permitir que a organização escolar seja comparada à educação dos animais da floresta. A linguagem metafórica oferecerá oportunidades para refletir sobre a escola tal como a conhecemos hoje.

De acordo com o autor, na tentativa de organizar a educação dos bichos da floresta, o rei Leão pensou primeiramente na necessidade da perpetuar sua espécie. Isso se daria por intermédio da educação, conforme observado no seguinte trecho: “resolveu certa vez que nenhum dos seus súditos haveria de morrer na ignorância. Que bem maior que a Educação poderia existir?” (ALVES, 2003, p. 70).

Em seguida verificou que seria preciso eleger alguém responsável pela organização dessa educação e pela instituição de um instrumento que a regulamentasse. Tal assertiva pode ser comprovada quando o felino convoca o urubu, “impecavelmente trajado em sua beca doutoral, companheiro de preferências e de churrascos, para assumir a responsabilidade de organizar e redigir a cruzada do saber” (p. 70).

Posteriormente, precisou solicitar que a equipe organizadora desta educação definisse aquilo que deveria ser ensinado e aprendido por todos os animais que frequentassem aquela escola. Para o rei Leão o primeiro problema era o que ensinar, ou seja, uma questão de currículo: deviam-se estabelecer as coisas sobre as quais os professores iriam falar e os alunos, aprender.

Por fim, delegou a responsabilidade à equipe técnica de encontrar o consenso para a elaboração dos princípios fundamentais inerentes a essa educação, bem como de supervisionar a sua execução. A princípio, a tarefa não gerou contradições. Pelo contrário, pois havia acordo entre os participantes do grupo de trabalho, todos urubus.

Através da observação desses principais quesitos, é possível concluir que o rei Leão tornou pública uma série de decisões importantes sobre aquilo que deve ser aprendido, como aprendê-lo e por que aprendê-lo em sua escola. Para ele, a escola da floresta deveria definir o que deve ser ensinado, como ensinar, para que, para quem e por que ensinar.

Mais adiante, a narrativa aponta o desenrolar dessa tarefa:

> E assim se organizaram os currículos, com todo o rigor e precisão que as últimas conquistas da didática e da psicologia da aprendizagem podiam merecer. Elaboraram-se sistemas sofisticados de avaliação para teste de aprendizagem. Os futuros mestres foram informados da importância do diálogo para que o ensino fosse mais eficaz e chegavam mesmo, vez por outra, a citar Martin Buber. Isso tudo sem falar na parafernália tecnológica que se importou do exterior, máquinas sofisticadas que podiam repetir as aulas à vontade para os mais burrinhos, e fascinantes circuitos de televisão. Ah, que beleza! Tudo aquilo dava uma deliciosa impressão de progresso e eficiência e os repórteres não se cansavam de fotografar as luzinhas piscantes das máquinas que haveria de produzir o saber, como uma linha de montagem produz um automóvel. Questão de organização, questão de técnica. Não poderia haver falhas. (ALVES, 2003, p. 71-72).

Percebe-se, nesse momento, as estruturas que antecedem e envolvem a educação escolarizada: rigorosamente planejadas, as intervenções educativas, amparadas nas mais modernas técnicas e recursos, deveriam, supostamente, alcançar os objetivos propostos pelos urubus. Ao longo da História da Educação, verifica-se que são variadas as concepções construídas pelas sociedades acerca do que deveria ser ensinado e aprendido pelas gerações mais jovens, ou seja, como deveriam ser organizados os currículos das escolas.

Giroux (1997) afirma que uma das três grandes concepções teóricas que explicam a intencionalidade do currículo, denominada **Teoria Tradicional de Currículo**, enfatiza elementos como o ensino, a aprendizagem, a avaliação, a metodologia, a didática, a organização, o planejamento, a eficiência e os objetivos. Pode-se observar que esses elementos estão presentes no currículo elaborado pelos urubus: a escolha minuciosa das técnicas, a unicidade dos procedimentos para ensinar o andar dos urubus, seu canto e sua comida, todos envoltos nos recursos tecnológicos mais modernos.

Essa concepção somente considera aspectos que incluam as técnicas de planejamento e execução do ensino, com o objetivo de reproduzir a cultura e a ideologia dominantes. Para o Rei Leão era preciso organizar a educação da floresta. Para os urubus, detentores do poder de conferir aos demais súditos a educação, era preciso legitimar e reproduzir seus mecanismos internos e externos de organização. Os professores, nesse caso, exerciam o papel de representar e reproduzir as técnicas prescritas nos manuais.

Ora, nesse caso, o cotidiano tratou de demonstrar os resultados dessa prática, conforme é possível verificar no relato abaixo:

> Começaram as aulas, de clareza meridiana. Todo mundo entendia. Só que o corpo rejeitava. Depois de uma aula sobre o cheiro e o gosto bom da carniça, podiam-se ver grupinhos de pássaros que discretamente (para não ofender os mestres) vomitavam atrás das árvores. Por mais que fizessem ordem unida para aprender o gingado do urubu, bastava que se pilhassem fora da escola para que voltassem todos os velhos e detestáveis hábitos de andar. E o pavão e as araras não paravam de cochichar, caçoando da cor dos urubus: "Preto é a cor mais bonita? Uma ova". (ALVES, 2003, p. 72).

Os resultados da aplicação do currículo dos urubus na escola do rei Leão são vitais para a compreensão das demais reflexões que permearão este trabalho. Eles ajudarão a compreender se a escola que se tem hoje auxilia na formação de alunos e professores questionadores das teorias existentes, autores de suas práticas e conscientes da necessidade da realização de valores em favor de um mundo mais humano.

Sacristán (2000) afirma sobre a existência de duas outras teorias de currículo que também permitem a reflexão sobre essa "insatisfação dos animais" diante da negação de suas identidades, costumes, memórias e práticas socioculturais no interior das escolas. Para ele, existem as **Teorias Críticas de Currículo**, que enfatizam elementos como ideologia e poder, reprodução cultural e social, classe social, capitalismo e relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e cultura de resistência, e as **Teorias Pós-Críticas de Currículo**, que enfatizam conceitos como identidade e alteridade, diferença e subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação e cultura, gênero, raça e etnia, sexualidade e multiculturalismo[13].

Para o autor, tanto as teorias críticas quanto às pós-críticas de currículo consideram aspectos importantes da realidade interior daqueles que estão na escola e dos seus mecanismos sociais de convivência. Na narrativa de Alves (2003), percebe-se, pelas falas dos animais, que estes aspectos obviamente não foram considerados na constituição do espaço, do tempo e das relações da escola da floresta. Ao ler as reflexões seguintes, contidas nos

---

[13] Tanto as Teorias críticas quanto as pós-críticas trazem para a discussão do currículo elementos que transcendem à antiga concepção da escola como transmissora, apenas, de técnicas de ensino. Estas teorias ajudam professores e alunos a refletirem sobre as situações enfrentadas no cotidiano da escola e no contexto social como um todo. Ao refletir sobre currículo oculto e cultura de resistência, por exemplo, as Teorias Críticas permitem que os professores pensem sobre as ações que norteiam o ambiente escolar e que não estão escritas em nenhum documento. Da mesma forma, quando o discurso sobre alteridade, diferença e subjetividade é proposto pelas Teorias Pós-Críticas, permite que a escola trabalhe com temas como o respeito a si mesmo e ao outro, às suas formas de pensar, de se vestir, de trabalhar, enfim, de viver.

próximos capítulos desta tese e oriundas dos dados de pesquisa levantados, emergem várias perguntas, dentre elas a seguinte: Será somente na escola do rei Leão que os conceitos e elementos como ideologia e poder, identidade e alteridade, currículo oculto e cultura de resistência, significação, discurso e multiculturalismo não são considerados?

Por um lado, é possível verificar que, no "Currículo dos urubus", a construção do sistema de ensino dos professores e, consequentemente, do modo de aprender dos alunos, se constituem de acordo com as teorias tradicionais e se apresentam como neutros, científicos e desinteressados. Os saberes dominantes definem o que ensinar e as técnicas aplicadas servem para que o ensino aconteça na escola. Ao professor, resta apenas transmitir conhecimentos inquestionáveis da forma mais organizada possível, utilizando-se de todas as técnicas aprendidas em seus cursos de formação, ou seja, cabe a ele ser um exímio ator.

De outro lado, percebe-se que as teorias críticas e pós-críticas não aceitam esta maneira de pensar o currículo e a escola. Para os que defendem esta concepção, sempre deve existir um questionamento sobre o porquê trabalhar determinados conhecimentos em detrimento de outros, tentando entender a ideologia que está oculta sob um aparente rótulo de neutralidade científica, o que é uma característica própria do autor.

Por esse motivo, acredito que não se pode analisar o currículo, ou as formas de organizá-lo na escola, com inocência, pois ele

> tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 150).

De qual identidade a escola da floresta falava? Do rei Leão? Dos urubus? Dos demais animais da floresta? Seriam estas as questões que deveria-se ater? Ou seriam questionamentos de outra natureza, como: de quais identidades é preciso falar? Quais memórias precisam ser desveladas? Sobre quais práticas é preciso escrever? Quais são os aspectos imprescindíveis para a formação dos "técnicos" que elaborarão os currículos, dos professores que os colocarão em prática e dos alunos que os vivenciarão por anos a fio?

Pensar sobre as últimas questões, sob esta segunda lógica, significa considerar que o ocorrido na floresta do rei Leão também está presente nas escolas dos meninos e das

meninas, dos jovens e dos adultos, dos senhores e das senhoras. Significa compreender que o currículo escolar se constitui de praticamente tudo aquilo que se passa na escola e, exatamente por isso, sua complexidade é muito grande. Significa a adoção de uma postura extremamente clara e intencional: é preciso refletir sobre a prática, teorizá-la e ressignificá-la, a partir de um movimento de autoria. Por este motivo, serão adotadas aqui, as concepções críticas e pós-críticas da teoria curricular.

Para Sacristán (2000) a escola é constituída por um projeto educativo complexo que reflete a função socializadora da educação, que está muito além do que ingenuamente costuma se pensar sobre currículo, como sendo apenas o conjunto de disciplinas pré-definidas que compõem um plano de ensino. Para superar esta abordagem defasada, deve haver uma transformação de todas as relações pedagógicas existentes na escola, o que abrange o profissionalismo dos professores, suas formas de controle e os poderes que a instituição escolar possui sobre os alunos.

> Em vez de ser composto de um amontoado de conteúdos específicos importantes, as disciplinas, o currículo deveria incorporar o livre trânsito entre campos de saberes: um terreno eminentemente interdisciplinar, que exige mudanças radicais de pensamento e percepção, essenciais para o desenvolvimento do indivíduo e de onde fosse garantida a preponderância das Associações por Similaridade, isto é, de geração de pensamento sobre pensamento. (PICOLLO, 2005, p. 12).

Segundo a mesma lógica, Padilha (2004) afirma que é preciso ser cauteloso para não propor a constituição de um currículo único. Ele deve ser construído através de um processo aberto, reflexivo, ético, valorativo, criativo, ousado e complexo no interior das escolas. Para este autor, todas as dimensões da organização escolar devem ser objeto da reflexão docente, em diferentes espaços interculturais,

> [...] salas de aula, corredores, pátio, salas ambiente, todo e qualquer espaço interno ou externo da escola que permita uma reunião, um encontro entre as pessoas da escola e da comunidade, de forma que se sintam confortáveis e bem recebidas, dos vizinhos da escola [...] que acreditam e lutam para que se possa construir uma educação intercultural [...], instituições múltiplas que desejam criar uma educação melhor na comunidade, no bairro, na vila, no planeta – por isso também os diferentes espaços e tempos virtuais – para que se possam buscar, curiosamente, os sentidos que dão novos rumos para as ações escolares e educacionais como um todo (p. 249).

Tornar a sala de aula e os demais espaços escolares ambientes nos quais o diálogo seja possível é o grande desafio para a profissão docente e, consequentemente, para o desenvolvimento desta tese. Fazenda (2003) afirma que o diálogo é a capacidade que as

pessoas possuem em ouvir e falar, a seu momento certo. Quando a escola cria ambientes nos quais o diálogo é possível, os professores podem passar a compartilhar suas experiências, valores, características e culturas, de forma a contribuir, também, para o desenvolvimento do processo de autoria e para a sua própria formação.

Fullan e Hargreaves (2000) afirmam que é preciso devolver o currículo às escolas de forma consciente e crítica, permitindo que diretores e professores tenham um pouco mais de controle sobre o ensino. Para estes autores, as escolas devem preparar ações conjuntas ao acompanhar as mudanças em suas populações, as quais se tornam cada vez mais multiculturais.

Ao desenvolverem uma pesquisa no Canadá sobre a organização escolar e os modos de ensino e aprendizagem na escola Fullan e Hargreaves (2000) verificaram a presença de sinais preocupantes de desistência e descontentamento presentes nas escolas, sobretudo conforme o aluno avança no sistema. Além disso, constataram a existência de um impacto limitado quanto ao uso de estratégias isoladas de reforma por parte das autoridades políticas, as quais estão presentes em questões como pacotes curriculares e formação continuada de professores.

Durante a realização de minha dissertação de mestrado (SOUZA, 2006), pude registrar os momentos de angústia proporcionados por essas informações, contidos na análise de minha trajetória enquanto aluna e no início de minha carreira como professora.

Enquanto aluna, meus contatos com os livros incluíram sempre a leitura de textos pertencentes a autores muito distantes da minha realidade social e da de meus professores. Talvez este tipo de experiência tenha me levado a conclusões (errôneas, por certo) de que os autores estariam sempre distantes dos leitores.

Esta concepção equivocada me acompanhou até o início dos estudos no Mestrado. Foi somente nessa época que me aproximei de autores como Ivani Fazenda, Mario Sergio Cortella e Ruy Cesar do Espírito Santo, os quais me induziram à reflexão de que os autores por nós lidos são pessoas comuns, educadores que escreveram e continuam a escrever sobre as possibilidades que veem em seus cotidianos, sobre as teorias que creem e sobre as possibilidades que vislumbram pelos caminhos.

O sentimento de que a autoria é possível veio transformar e continua transformando a minha prática enquanto docente, e certamente transformou a minha prática no período em que exerci a função de diretora de escola. Como afirma Nóvoa

(2001), nem sempre é possível que o educador mude o mundo inteiro, mas se puder fazer a diferença no pequeno universo em que vive, isso já se tornará uma grande revolução, ainda que para aquela realidade específica.

Nesse sentido, pode-se afirmar que

> se o currículo é uma prática desenvolvida através de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes, é óbvio que, na atividade pedagógica relacionada com o currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo. Ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática e é, por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo. Esse é o caso dos professores; o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca (SACRISTÁN, 2000, p. 165).

Esse é o entendimento que possuo sobre o profissional docente, o professor, em sua relação com o currículo, com a escola e com a aprendizagem dos alunos. No decorrer desta pesquisa, será investigado seu papel enquanto mediador entre o currículo prescrito e os alunos, e entre os alunos e a cultura. Além disso, será possível percebê-lo como agente ativo no desenvolvimento curricular e modelador dos conteúdos e códigos que o estruturam, condicionando a aprendizagem dos alunos. Isso significa, também, a crença de que os espaços escolares são locais de reconstrução do conhecimento e da prática prescrita pelos currículos.

No entanto, jamais é possível esquecer que o trabalho do professor ocorre dentro de uma instituição e, por isso, sua prática está inevitavelmente condicionada, já que possui, também, um caráter social (SACRISTÁN, 2000). Este dado é de extrema importância, pois nesta tese serão analisados práticas e depoimentos de professores e alunos oriundos de instituições particulares de ensino, com missões, propósitos e filosofias próprias, condicionantes – ainda que sutilmente – dos aspectos relacionados às práticas docentes.

Por esse motivo, é imprescindível salientar que, nem professor, nem aluno e nem pesquisador estão livres das determinações sociais e institucionais. Não se tem o poder suficiente para evitar muitos dos acontecimentos que a vida propõe, pois:

> Evidentemente, o homem está determinado, isto é, sujeito a condições, quer se trate de condições biológicas e psicológicas, quer de condições sociológicas; e, neste sentido, de modo algum é livre: o homem não está livre de condições e, em geral, não está livre *de algo*, mas livre para algo, quer dizer, livre para uma *tomada de posição* perante todas as condições; e é precisamente esta possibilidade propriamente humana que o pandeterminismo de todo em todo esquece e desconhece (FRANKL, 1989a, p. 40-41, grifos do autor).

Quando se analisa o cotidiano da escola, por exemplo, verifica-se que é possível não possuir recursos financeiros para alguns reparos necessários, e nem estar livre dos modelos e determinações curriculares advindos de cargos hierarquicamente superiores. No entanto, para o autor (FRANKL, 1989a), o ser humano é sempre livre para realizar algo por meio de suas escolhas, que são pessoais, únicas e intransferíveis. A esta possibilidade de liberdade, Fazenda (2008) denominou "brechas", possibilidades alternativas de realização de sentido.

Isso não significa que será adotado, aqui, um posicionamento como o do otimismo ingênuo (CORTELLA, 2003), caracterizado pela crença de que toda transformação necessária à Educação está nas mãos de um ou mais professores, de um ou outro autor. Pelo contrário, continuarei militando por uma reestruturação nas escolas, nos cursos de formação de professores, exatamente por acreditar, como Sacristán (2000), que a autonomia sempre existe e é sempre possível, ainda que suas fronteiras também coexistam.

Nesse sentido, verifica-se ainda que há a necessidade da investigação de características mais específicas que determinam a constituição dos processos de autoria. Para isso será necessário observar, interpretar e compreender todos os aspectos que envolvem a construção desse conceito.

Refletirei sobre a autoria adquirida pelo pesquisador ao poder registrar suas descobertas acadêmicas de modo científico, por meio da escolha metodológica mais adequada, da conexão entre teoria e prática, da descoberta de conceitos e metáforas presentes nos objetos pesquisados. Com o mesmo rigor, será questionado se o professor de Educação Básica poderia, de fato, ser considerado autor. Para isto, recorrerei a análise de registros acadêmicos e a observação da prática de uma professora que atuava com alunos do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental. Tal reflexão parece-me tão complexa que se torna necessário investigar, também, os fundamentos que compõem a formação inicial do professor.

Da mesma forma, atrelado a mais autores acadêmicos, será preciso recorrer à observação de algumas de minhas práticas como docente do curso de Pedagogia, constituintes da formação inicial do professor. Tal observação tentará responder se é possível desenvolver a autoria na formação continuada do professor, em momentos específicos e na reflexão sobre os problemas por ele enfrentados no cotidiano escolar.

Os caminhos para a autoria começam a se mostrar cada vez mais complexos e, por isso, necessitam de uma interpretação mais cuidadosa e exaustivamente descrita sobre o que é ser autor.

3 SER AUTOR

A história se passa no Sítio do Picapau Amarelo. Dona Benta vivia com sua fiel cozinheira, Tia Nastácia, com sua neta Lúcia, conhecida por todos como Narizinho, com a boneca Emília, que há pouco aprendera a falar e com o Visconde de Sabugosa. Naqueles dias, o neto de Dona Benta, Pedrinho, estava no sítio, brincando com sua prima durante as férias escolares.
Acontece que, naquela semana, Dona Benta queria deixar o Sítio em ordem, pois sua outra neta, Carla, viria conhecê-lo pela primeira vez. A carta de sua mãe tinha chegado por aqueles dias e a vovó deixou que Emília a lesse para seus netos.
Todos ajudaram na arrumação. Tão entretidos que estavam, nem perceberam que eram vigiados pela Cuca, aquele jacaré gigante e horroroso que não deixava os meninos do Sítio em paz.
A Cuca, esperta como ela só, logo tratou de bolar um plano para raptar a mais nova integrante da turma. Afinal, bastaria apenas estar de olhos bem abertos!
O grande dia havia chegado! Carla chegou com todos os acessórios da cidade: bolsa à tiracolo, saia e blusa combinando e óculos escuros.
Emília já foi logo alertando Narizinho:
- Não gostei dessa uma, não! Parece muito metida pro meu gosto!
- Deixa de ser mal-educada Emília! Olha que eu te levo pro Doutor Caramujo e faço ele tirar na hora a sua falinha.
Emília nem teve tempo de responder. Carla já tinha colocado suas coisas no quarto e fora ao encontro da boneca:
- Ela fala, Narizinho?
- É lógico que falo! Não está escutando? – replicou a boneca, antes mesmo que Narizinho pudesse respirar.
Foi então que Dona Benta chamou as crianças, lembrando-as que o dia apenas começara:
- Venham logo à cozinha! Há muitos quitutes de Tia Nastácia para comer! Ninguém sai pra brincar de barriga vazia!
Num pulo só, as crianças já estavam na cozinha, devorando tudo o que viam pela frente! Afinal, sabiam que a vovó não os deixaria brincar antes de fazer a digestão.
Lá pelas duas da tarde, as crianças, a Emília e o Visconde foram levar Carla para brincar perto da casa do Marquês de Rabicó, o ilustre porquinho de tia Nastácia. Brincavam todos de roda-roda, sob o olhar repreensivo de Carla – ela era metida mesmo! - quando foram paralisados pelo pó mágico da Cuca.
Narizinho, na tentativa de gritar, arregalou tanto os olhos, que eles pareciam saltar a qualquer momento. A falinha da Emília ficou presa bem ali, perto dos seus dentinhos de pano. Pedrinho ficou com a mão presa no bolso: não tinha sequer chegado perto das pedrinhas do seu estilingue. Visconde e Rabicó ficaram no chão, presos um no outro, paralisados de pavor. Apenas Carla não sofrera com o pó: a Cuca tinha um plano horrível para ela. Com sua voz estridente, o monstro saiu correndo com a menina, direto para seu esconderijo secreto.
O que ninguém esperava, aconteceu. O saci, amigo de longa data das crianças, estava observando de longe os passos da Cuca e a seguiu até o seu esconderijo. Olhando pelo vão da porta, viu que Carla seria comida pela Cuca assim que o caldeirão esquentasse.
Rapidamente voltou onde estavam as crianças e, com apenas um sopro do seu cachimbo, as libertou do feitiço.
- Saci, sacizinho! Você é nosso príncipe, nosso herói! – Emília não parava de cantar.
Visconde estava muito preocupado com Carla. Antes mesmo que perguntasse, o saci convocou todos para uma reunião. Afinal de contas, o único que poderia derrotar a Cuca era ele! Imediatamente seguiram todos ao esconderijo do monstro, atentos à ordem do amigo de uma perna só.
Chegando ao esconderijo, cada um se posicionou conforme o combinado. O saci foi o primeiro a entrar.
Pulou tão rápido que quando a Cuca o viu já era tarde demais: o pó de pirlimpimpim já estava todinho nela e aquele sono imenso a fez desmaiar. Só para ter certeza, Pedrinho mirou seu estilingue bem no meio da testa da bruxa e "pluft", ela caiu de vez.
Narizinho e o Visconde trataram de desamarrar Carla. Emília, o Marquês, Pedrinho e o saci cuidaram de amarrar bem a Cuca. Já poderiam ficar sossegados, quando ela acordasse eles estariam bem longe dali.
Antes de entrarem no Sítio, já recomposta do susto e do medo, Carla agradeceu os primos e os novos amigos. Se eles não estivessem lá, ela seria o jantar da bruxa. Emília soltou aquele seu gritinho danado e olhou pra Narizinho que imediatamente a reprovou:
- Calma, Narizinho, eu só estava pensando que ela, logo no primeiro dia, já aprendeu a lição.

Dona Benta, alheia às travessuras das crianças, lhes acenou da varanda:
- Continuem a brincar, meus filhos! Logo, logo a noite cai e todo mundo vai ter que se arrumar pro jantar! Aproveitem!
Não precisou nem repetir. Todos saíram em direção ao pomar: quem chegasse por último, seria a mulher do padre!
(Adaptação do texto por mim produzido em 1992, na 6ª série, a partir de arquivo fotográfico pessoal).

No ano de 1992, cursava a 6ª série do Ensino Fundamental na Escola Estadual Coronel Carlos Porto, na cidade de Jacareí, interior de São Paulo. Em determinado momento do ano letivo, a professora da disciplina de Educação Artística solicitou a cada grupo de alunos da classe a realização e apresentação de uma peça de teatro para toda a escola.

Após reunião com meu grupo de colegas, decidimos que caberia a mim escrever a peça. Revivendo minhas memórias, percebo que esta foi a minha primeira experiência de autoria, de escrita individual. Após esta viriam mais uma ou duas no Magistério e, só então, me experimentaria como autora no Mestrado (SOUZA, 2006). Procurei nos porões da casa de meus pais, mas não encontrei o texto escrito, apenas algumas fotografias que retratavam momentos da peça, as quais serviram de subsídio para revivê-la.

A narrativa por mim reescrita a partir do original de 1992 possibilita a discussão sobre quem são as pessoas legitimadas para serem autores em educação e demonstra a necessidade do retorno à reflexão sobre a citação de Ferreira (1988, p. 163), mencionada no primeiro capítulo, a fim de tentar responder à pergunta: quem pode ser autor em educação? Novamente a narrativa se configura de forma metafórica para auxiliar na interpretação do fenômeno observado.

A citação completa afirma que o termo autor se correlaciona a conceitos como origem, descobridor, fundador, escritor de obra científica, artística ou literária, praticante de uma ação, agente de um delito, pai ou mãe, como se pode comprovar abaixo:

> **Autor:** [do lat, *auctore*] S.m**.** **1.** A causa principal, a origem de: *o autor do universo*. **2.** Inventor, descobridor: *o autor do sistema de propulsão a jato.* **3.** Criador, instituidor, fundador: *o autor do protestantismo.* **4.** Escritor de obra artística, literária ou científica [...]. **5.** O praticante de uma ação; agente. **6.** Aquele que intenta demanda judicial. **7.** *Jud.* Agente de um delito ou contravenção. **Autor coletivo.** *Bibliogr. e Bibliot.* Pessoa jurídica considerada como autor: sociedade, repartição, congresso, etc. **O autor de seus dias**. O pai (ou a mãe): *prezo muito a opinião do autor dos meus dias*.

Se consideradas as premissas acima, verifica-se que pode ser denominado autor o indivíduo que atender a, pelo menos, um desses itens. Ora, se ao manter-se a mesma

reflexão, pode-se afirmar, também, que para ser autor em educação é preciso, da mesma forma, adequar-se a um desses conceitos.

Com o objetivo de uma análise mais minuciosa, decidi procurar em outro Dicionário de Língua Portuguesa (HOUAISS, 2001, p. 351) a comprovação – ou não – da definição atribuída ao termo autor. Nele, encontrei a seguinte sentença:

> **AUTOR.** *S.m.* **1.** Aquele que origina, que causa algo; agente. **2.** Individuo responsável pela invenção de algo; inventor, descobridor. **3.** O responsável pela fundação ou instituição de algo. **4.** Pessoa que compõe ou produz obra literária, artística ou cientifica. **4.1** escritor. **5.** A obra de um autor. **6.** O primeiro a divulgar uma noticia ou um boato [...] **a. de seus dias:** o pai ou a mãe em relação aos filhos.

De forma similar a Ferreira (1988), Houaiss (2001) considera os mesmos conceitos para a explicação e definição de autor. Por compreender a complexidade da definição, neste momento me atenho aos conceitos de descobridor, inventor e escritor de obra científica, artística ou literária. Os demais conceitos serão discutidos – e questionados - no decorrer desta pesquisa. Tanto um quanto outro dicionarista, afirmam que o descobridor e o inventor podem ser considerado autor. Um dos exemplos é constituído pela consigna “o autor do sistema de propulsão a jato” (FERREIRA, 1988, p. 163). Ao resgatar os estudos advindos da Pedagogia, descobriremos que muitos autores se enquadram nesta definição, como Ferreiro (2001), ao comprovar que os indivíduos, sobretudo na infância, elaboram hipóteses conceituais sobre a escrita[14]. A partir de suas primeiras descobertas, na década de 1970 (FERREIRO, 2001; WEISZ, 2004), a autora agregou parceiros que a tem auxiliado na observação de tais hipóteses e nas possibilidades de intervenções didáticas para que as crianças – ou adultos nestas condições – desenvolvam conhecimentos de forma qualitativa e se apropriem do sistema convencional de escrita. Antes dela, nenhum outro educador havia realizado tal observação.

No entanto, Ferreiro (2001) não “descobre” as hipóteses de escrita a partir de algo inexistente. Discípula de Piaget, utilizou dos mesmos princípios do autor com o objetivo do estabelecimento de parâmetros válidos de comparação. Da mesma forma, suas observações foram feitas enquanto cursava seu doutoramento, ou seja, suas descobertas são o fruto de uma pesquisa realizada no âmbito acadêmico.

---

[14] Ferreiro (2001), desde a década de 1970, tem se dedicado a pesquisar o que pensam crianças e adultos, considerados analfabetos, sobre o sistema convencional de escrita. Observou que existe um padrão de hipóteses pelas quais esses indivíduos passam à medida que se aproximam e se apropriam do sistema convencional.

Neste caso, mesmo sendo considerada “descobridora” (ou precursora) dos estudos sobre as hipóteses conceituais de escrita que os indivíduos possuem enquanto ainda não dominam o sistema convencional, Ferreiro (2001) não os realizou em qualquer local, ou sob alguma inspiração ou insight. Suas observações foram realizadas em ambiente universitário, e tornadas válidas por intermédio de uma banca avaliadora, que permitiu sua publicação em formato de tese.

A partir desse exemplo, pode-se afirmar que um autor em educação, ainda que pioneiro em suas descobertas, nunca as faz a partir de algo inexistente, há sempre um ponto de partida para seus estudos. Este ponto de partida pode advir de sua própria história de vida ou de estudos anteriores de outros autores, com os quais comunga princípios básicos. Da mesma forma, observa-se neste comportamento autor uma postura investigativa, própria do pesquisador, no sentido de comprovar as descobertas realizadas. Estas, por sua vez, são legitimadas pela academia, por meio do cientificismo e dos trâmites que envolvem a análise da pesquisa realizada, sua aprovação e publicação.

Com isso, pode-se afirmar que o conceito de descobridor relaciona-se intimamente ao autor de obra científica, artística ou literária, vez que esta última é a possibilidade do registro de suas descobertas.

Da mesma forma, há a possibilidade de que o educador se sagre autor a partir do estudo de teorias já existentes acerca de um conceito à medida que as torna mais complexas e, consequentemente, descobre nelas nuances até então desconhecidas. É o caso de Fazenda (1991, 1994, 1995, 2003) na década de 1970, quando de seus estudos no Mestrado, onde conhece o conceito de Interdisciplinaridade e se dedica, a partir daí, a estudá-lo e a torná-lo mais completo. De tais aprofundamentos, surgem produções escritas no Doutorado, na Livre Docência e em centenas de livros sobre os desdobramentos conceituais possíveis em diversos âmbitos educativos, sejam eles de ordem conceitual, prática ou existencial.

Os dois exemplos acima dão ênfase a relação entre autor e pesquisador. As duas autoras (FAZENDA, 1991; FERREIRO, 2001) são pesquisadoras reconhecidas em seu campo de atuação dentro do âmbito educacional. Cabe-nos, então, perguntar: seria o pesquisador autor por sua natureza? Ou melhor: em que medida o pesquisador se transforma em autor?

Na tentativa de respondê-las, utilizarei de alguns recursos metodológicos, além da análise epistemológica do conceito de autoria, advindos de Dicionários de Língua

Portuguesa (FERREIRA, 1988; HOUAISS, 2001), como tenho feito até então. Os estudos de Fazenda (2002) acerca da Metodologia da Pesquisa Educacional serão interpretados a partir das teses e dissertações defendidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade do Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo entre os anos de 2000 a 2010. Primeiramente, todas as teses e dissertações produzidas nesse período foram lidas e catalogadas em uma tabela por ordem cronológica. Em seguida, tiveram destacados os conceitos trabalhados pelos autores em suas áreas específicas e na Interdisciplinaridade. Também foram apontados os recursos metodológicos e os resultados apresentados. Somente a partir desse momento foi possível interpretar os dados e estabelecer uma narrativa coerente com a investigação apresentada.

Tal narrativa permite destacar a “centralidade da problemática” (BRUNER, 2001) na qual o pesquisador em Interdisciplinaridade desenvolve a própria autoria pela escolha de sua metodologia de pesquisa, pela descoberta da metáfora em seus escritos, pela articulação da interpretação dos conceitos com a interpretação do cotidiano e pela própria produção de conhecimento.

3.1 O EXERCÍCIO DA PESQUISA NA DESCOBERTA DA AUTORIA

Para Fazenda (2002) a pesquisa nos cursos de pós-graduação apresenta diversas dificuldades ao aluno que deseja transformar-se (ou firmar-se como) pesquisador. Para ela, tais obstáculos podem ser categorizados a partir dos seguintes pressupostos:

a) Dificuldade no domínio da escrita: talvez reflexo de uma educação do silêncio, que não possibilitou aos alunos a oportunidade da aplicação de seus saberes em jogo. Pesquisadores, repletos de boas ideias, boas intenções e excelentes problemas de pesquisa se deparam com a dura realidade de não conseguir expressá-las adequadamente por meio da escrita.

b) Criação de uma colcha de retalhos na escrita: consequência da primeira, consiste na apropriação das falas de outros pesquisadores, citadas, recortadas e coladas

exaustivamente, subtraindo do texto sua coerência interna. Isso impossibilita a legitimação da autoria do pesquisador.

c) Dificuldade na compreensão e interpretação de textos: esta exige do pesquisador consciência de suas limitações e disciplina no hábito da ler, com o intuito da superação de suas limitações. A primeira premissa é o exercício da leitura atenta por meio de constante pesquisa acerca do tema escolhido.

É indispensável ao pesquisador o exercício da escrita, de forma que este se constitua um hábito. Uma tese, uma dissertação, um livro, enfim, só estarão realmente finalizados se reescritos inúmeras vezes. A reflexão acerca do texto escrito em grupos é um dos caminhos apontados pela autora. Em um grupo, cujas características principais sejam a parceria, a disponibilidade para a escuta atenta e a humildade no reconhecimento dos saberes dos outros, o pesquisador pode expor seu trabalho e, ao fazê-lo, receber críticas e sugestões que o alavanquem rumo a uma escrita mais fluída e consequentemente mais compreendida por todos os leitores para os quais dispuser seu material.

Outro recurso, extremamente valioso, é a investigação que o pesquisador deve realizar sobre sua História de Vida: quais aspectos fundamentais de sua trajetória contribuíram para a sua formação pessoal e profissional, e consequentemente para a escolha do tema e do problema de pesquisa. Para Fazenda (2002), temas pouco explorados geram dificuldades na pesquisa. O pesquisador precisa garimpar exaustivamente os aspectos teóricos – ou epistemológicos – do tema escolhido, investigando-os de tal forma que consiga fundamentar com legitimidade seus achados.

É o caso observado por Ferreiro (2001) em sua pesquisa, que versa sobre o modo como as crianças aprendem a ler e a escrever. Por tratar-se de um tema desconhecido no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, a autora precisou observar o que crianças e adultos não escolarizados sabiam sobre a escrita antes da alfabetização. Ela verificou que tanto crianças quanto adultos possuíam hipóteses sobre como deveria ser o ato da escrita. Embora não existisse um padrão de hipóteses definido, suas observações sobre a escrita possuíam algumas características em comum. Foi a partir dessas características comuns que a autora elaborou algumas possibilidades de intervenção para que tanto crianças quanto adultos avançassem rumo à compreensão e utilização do sistema convencional de escrita.

Ainda para Fazenda (2002), temas excessivamente explorados correm o risco de não se tornarem originais. Nesse sentido, cabe ao pesquisador a atitude de – em uma ou outra situação – encontrar as pedras valiosas para a originalidade de sua pesquisa.

Para pensar, dessa forma, na possibilidade da autoria em pesquisa, decidi responder aos apelos colocados por Fazenda (2002). Como a dificuldade no ato da escrita pode ser superada, transformando o pesquisador em autor de sua pesquisa? Por este motivo, escolhi iniciar este capítulo com a reescrita de uma peça de teatro originalmente elaborada enquanto cursava, ainda, o Ensino Fundamental.

Acredito que o percurso de formação do educador passe por um processo interno de autoformação. Ricoeur (2006) menciona a importância de percorrermos, durante nossa existência, um percurso, o qual ele denominou "percurso do reconhecimento". Para o autor, é preciso reconhecer a si próprio para, então, reconhecer o outro (ou os outros). O primeiro estudo a que se dedica é denominado o reconhecimento como identificação.

Para reconhecer o próprio percurso e assim autoconhecer-se, é preciso que o indivíduo reconheça sua identidade. Para Ferreira (1988, p. 349), o conceito de identidade pode assim ser definido:

> **Identidade.** S.f. **1.** Qualidade de idêntico. **2.** Conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa: nome, idade, estado, profissão, sexo, defeitos físicos, impressões digitais, etc. **3.** Reconhecimento de que um indivíduo morto ou vivo é o próprio. **4.** Cédula de identidade. **5.** *Mat.* Relação de igualdade válida para todos os valores das variáveis envolvidas.

Já para Lalante (1999, p. 505), a identidade pode assim ser definida:

> IDENTIDADE. [...] B. característica de um individuo, ou de um ser assimilável sob este ponto de vista a um individuo acerca de quem se diz que é idêntico no sentido B ou que é o mesmo. Nos diferentes momentos da existência: "a identidade do eu" [...].

Como Ricoeur (2006), Lalante (1999) concorda que o processo de busca da identidade abarca, além da necessidade de se identificar, a possibilidade que um indivíduo possui de se distinguir do outro, que não si próprio. Não seria esse um passo para a descoberta da autoria pelo pesquisador?

O mesmo Ricoeur (2006, p. 56-57) afirma que

> [...] identificar e distinguir constituem um par verbal indissociável. Para identificar é preciso distinguir, e é ao distinguir que se identifica. Esse requisito não rege apenas uma teoria do reconhecimento limitada ao plano teórico; ele governará, com a mesma insistência, todos os usos provenientes da inversão do reconhecer para o

> ser reconhecido [...] Nesse sentido, o uso “lógico” das operações de distinção e de identificação jamais será ultrapassado e sim permanecerá pressuposto e incluído no uso existencial, que com isso permanecerá definitivamente enriquecido, quer se trate da distinção e da identificação aplicadas a pessoas relativamente a si mesmas ou a outras, ou tomadas em suas relações mútuas. Uma distinção, uma identificação “verdadeira” permanecerá sempre pressuposta, mesmo que em favor de estimações e avaliações segundo o bom e o justo: estas não deixarão de implicar operações de identificação e de distinção.

Percebo que reviver as histórias que criava na infância e adolescência, como esta do Sítio do Picapau Amarelo, contribuiu para minha identificação enquanto ser humano capaz de distinguir a minha individualidade da do outro, visualizando limites e possibilidades reais, transformada em oportunidade de questionar minhas verdades, minhas práticas, a literatura, os próprios autores e, como consequência, elaborar esta tese. O percurso do reconhecimento de si (RICOEUR, 2006), ou da busca pelo autoconhecimento, não me parece lógico, nem linear: parece-me apenas presente, ora num formato, ora em outro, na medida em que me abro a novas possibilidades de ler nas entrelinhas – também – detalhes de minha história.

Para Espírito Santo (2007, p. 20),

> o ser humano é o único ser vivo que, desde sempre, luta, sofre e teme a morte (diferente do medo de um predador), ou seja, vive um “sacrifício existencial” peculiar e sempre singular. [...] Paradoxalmente é também esse mesmo ser humano que “cria” beleza, alegria e amor de forma única, bastando constatar a existência das sinfonias, das pinturas, dos textos escritos, das peças teatrais, das descobertas científicas e assim por diante.

Embora jamais tenha almejado alcançar os graus de beleza acerca das manifestações artísticas de reconhecida qualidade, a peça por mim escrita aos doze anos insiste em se fazer presente em minhas memórias. Recordo-me não somente de sua apresentação para a professora, mas também para os alunos menores de nossa escola, e para algumas classes da escola vizinha. As professoras diziam que trabalhávamos conceitos importantes para elas, como o respeito aos mais velhos e a necessidade da humildade e da parceria entre os membros de um grupo. Percebo nas falas das professoras, o que sugere Espírito Santo (2007, p. 27) para a busca do autoconhecimento:

> A primeira constatação, portanto, para a busca do autoconhecimento é sabermos do desafio de nossa ignorância, de realmente não sabermos, inclusive, quem somos. Porém, segundo Sócrates, [...] o sábio é aquele que nada sabe, nem sequer quem ele é. Assumir tal ignorância é realmente o primeiro passo para o autoconhecimento: a humildade.

Se o primeiro estágio na busca pelo autoconhecimento caracteriza-se pela humildade, é possível considerar que também deva ser ela a propulsora do processo de autoria. O verdadeiro autor é aquele que se arrisca, que é consciente da sua condição humana não detentora de toda a sabedoria e que, por isso, necessita investigar o universo e pesquisar inúmeras outras possibilidades do devir.

Nesse sentido, é possível responder a pergunta: em que medida o pesquisador se transforma em autor, desde que se percorra o caminho metodológico descrito abaixo.

3.1.1 A possibilidade da autoria na metodologia de pesquisa

Durante o ano de 2009 analisei todas as teses e dissertações defendidas entre os anos de 2000 a 2008, pertencentes à Linha de Pesquisa “Interdisciplinaridade”, inclusas no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Ao reavaliar os dados pesquisados durante a realização desta tese, bem como os resultados obtidos através da busca por respostas, me detive, também, na análise e interpretação de algumas pesquisas realizadas entre os anos de 2009 e 2010.

Esses estudos tiveram como objetivo central o mapeamento dos principais conceitos trabalhados pelos autores ao longo deste período, as metodologias de pesquisa empregadas e os estilos de escrita pertencentes a cada um. Os dados foram fundamentais para verificar se a autoria poderia ser validada, também, na abordagem metodológica dos problemas inerentes à pesquisa apontados por estes pesquisadores.

Pude verificar a convergência conceitual dos autores, embora os caminhos metodológicos, os problemas e temas relacionados à pesquisa fossem extremamente diversos e originais.

Dentre as teses de doutoramento analisadas, pude observar que, para Carvalho (2004, p. 20), a pesquisa é um ato de criação do pesquisador, construída “pela habilidade artesanal de elaborar metodologia própria”. A pesquisadora chegou a tal conclusão após a reflexão sobre as tramas existentes nos cursos de Pedagogia.

Nesse mesmo sentido caminha outra tese, defendida em 2005, por Picollo. O autor afirma que uma pesquisa interdisciplinar não surge do nada,

> do acaso, mas sim de uma vontade construída que transforma cada um de meus conhecimentos em algo vivenciado na ação pedagógica e não apenas refletido a qual me leva a uma revisão da bibliografia que vem norteando a minha formação e uma releitura do que mais me marcou em minha concepção de educador. Esse trabalho é uma tentativa de transformação do espaço pedagógico, normalmente relacionado somente com a dimensão técnica, num espaço de fazer criativo (PICOLLO, 2005, p. 14).

Um dos grandes desafios para os pesquisadores em Educação é a possibilidade de se tornarem autores das questões emergentes de suas obras. Durante anos, a academia se legitimou como detentora dos saberes instituídos. Cabia unicamente a ela questionar, criticar, pensar e refletir sobre o conhecimento.

No entanto, frequentemente observamos que a validação desses saberes nem sempre passava pelo aval dos sujeitos que vivenciavam e construíam os saberes através de suas práticas nas salas de aula. Se pensarmos na efetivação das pesquisas interdisciplinares, há que se considerar que o aluno da pós-graduação em educação tenha a possibilidade, também, de criar, escrever e legitimar saberes a partir dos problemas desencadeados em sua vivência cotidiana.

Porém, como afirma Picollo (2005), as criações, reflexões e registros nunca partem de algo inexistente, são sempre construídos a partir de um problema de pesquisa, que podem ser de três naturezas: epistemológica (ou conceitual), praxiológica (advinda da prática cotidiana) e ontológica (ou de origem existencial).

Durante anos a academia considerou apenas os saberes de ordem epistemológica inerentes aos conceitos. Teses e dissertações eram verdadeiros tratados de revisão bibliográfica. Creio que essa revisão deva ser minuciosa e disciplinar, porém não isolada. Os conceitos devem ser os auxiliares do pesquisador na busca por respostas às perguntas de natureza diversa, mais profundas e mais complexas, às de ordem praxiológica e, principalmente, às de ordem ontológica (FAZENDA, 2008).

Muitas questões de natureza existencial (e, por isso, de ordem ontológica) podem ser geradas a partir da prática do professor pesquisador, através de experiências por ele caracterizadas como positivas ou negativas. Temos visto que experiências não exitosas geram um sentimento de angústia no pesquisador, transformada em um desejo instituído da procura pelas origens dos problemas. Essa possibilidade de compreensão das tensões

existentes foi apropriada pela Teoria da Interdisciplinaridade, no universo da pesquisa sobre o conceito de incidentes críticos, discutido por Goodson (2001). A primeira pesquisadora a se utilizar deste conceito foi Yamamoto (2003), pesquisadora do GEPI, quando da defesa de sua dissertação de Mestrado. Dois anos mais tarde, Foroni (2005) o utiliza para explicar os caminhos por ela percorridos, com o intuito de propor significado à sua tese de doutorado, bem como à metodologia empregada na pesquisa:

> O estudo tenta demonstrar que "incidentes críticos" que surgem no cotidiano da sala de aula exigem do professor-pesquisador uma postura interdisciplinar que obriga a se interrogar quanto à intencionalidade de sua prática educativa. (FORONI, 2005, p. 03).

Para a pesquisadora, os incidentes críticos apenas faziam sentido à medida que se destinavam à compreensão do que estava oculto nas práticas pedagógicas observadas e vivenciadas por ela em seu cotidiano. Analisá-los sob o olhar da Interdisciplinaridade só seria possível a partir da coerente linha da intencionalidade, atributo fundamental da prática educativa e da pesquisa em educação.

Do ponto de vista metodológico, as pesquisas em Interdisciplinaridade percorreram trajetórias diferentes e ousadas. Foroni (2005) descreve, a partir da realidade por ela vivenciada enquanto docente do curso de Pedagogia, as perguntas e os caminhos percorridos, com o intuito da busca por respostas: uma de suas turmas continha alunos indígenas e portadores de deficiência auditiva. Para ela, era preciso, antes do estudo dos conteúdos conceituais[15], a correta compreensão da vida destes alunos e de seu estabelecimento enquanto grupo – de pessoas e de estudos.

O curso de Pedagogia ainda foi objeto de estudo para outra pesquisadora, a qual defendeu sua tese de doutoramento um ano antes (CARVALHO, 2004). Neste caso particular, a tese foi escrita sob o design de revista. A escrita dos capítulos se adequou à linguagem própria das revistas, respeitando as exigências deste portador textual.

> [...] uma tese**,** no design de revista, é diferente não apenas na apresentação, mas também na estética do pensar. A estética do pensar e a da disposição gráfica do texto substituem capítulos por artigos, bibliografia geral por bibliografias específicas, após cada item e tem ainda profusão de imagens e polifonia de vozes. (CARVALHO, 2004, p. 01).

---

[15] Conteúdos conceituais são definidos por Zabala (1998) como o conjunto de fatos, objetos ou símbolos que tem características comuns. Geralmente são ensinados pelos professores e aprendidos pelos alunos por meio de atividades experimentais que favoreçam que os novos conteúdos se relacionem com os conhecimentos prévios, atribuindo-lhes funcionalidade

Há alguns anos, pensar sobre a utilização deste formato seria considerado excêntrico. Para a Teoria da Interdisciplinaridade este foi, apenas, mais um grande desafio. Embora o formato e a lógica inerentes à pesquisa tenham se constituído inovadores, os saberes nela trabalhados se revestiram de uma seriedade e idoneidade conceitual, o que lhe garantiu legitimidade.

Por ser complexa, a Interdisciplinaridade presente na pesquisa permite a criação de estilos e metodologias próprias, respeitando a identidade do pesquisador, suas angústias, seus saberes, seus estilos e suas necessidades questionadoras e criativas. Incorpora em seus estudos conteúdos de várias disciplinas e os transforma em possibilidades interdisciplinares de escrita e vivência.

Isso também pode ser observado em outra tese, defendida em 2008 (MIRANDA, 2008). Se considerado apenas do ponto de vista disciplinar, o trabalho realizado pela pesquisadora poderia ser caracterizado apenas como incluso no universo de uma linha de pesquisa de interesse no âmbito das questões das Novas Tecnologias do Conhecimento e da Informação, vez que ela própria revela sua forma de coleta de dados para o trabalho:

> Deste ano para cá, tenho registrado o movimento que vimos construindo nas interlocuções virtuais e nas relações entre o presencial e o virtual vivenciado pelo grupo. Neste sentido, a proposta é estudar o movimento de significação e apropriação do uso de recursos virtuais de comunicação baseados no ambiente da Internet, entre eles: o e-mail, nossos ambientes virtuais Teleduc (Ambiente GEPI e Interdisciplinaridade à distância) e as anotações no meu caderno de aulas e reuniões (MIRANDA, 2008, p. 68).

No entanto, ao verificar o cerne da problemática relacionada à pesquisa, observaremos a utilização pela pesquisadora dos caminhos das tecnologias com o intuito da análise das relações, as quais os participantes do grupo de pesquisa em Interdisciplinaridade estabeleciam através de seus vários encontros: presenciais e virtuais. A rigorosidade do processo investigativo permitiu o registro e a análise das experiências de forma que o produto final – a tese em si – pudesse estar coerente com tudo aquilo que foi lido, pesquisado e discutido.

> O processo de investigação, portanto, e não o produto faz parte fundamental dentro de uma pesquisa interdisciplinar. Dele faz parte o registro das experiências vividas, que serão atentamente observadas e conduzidas a autores que contribuam com as questões envolvidas (MIRANDA, 2008, p. 72).

Outro processo interessante, caracterizado pela organização metodológica de uma pesquisa, e consequentemente pela comprovação de que é possível exercer a autoria

quando da eleição de seu caminho metodológico de investigação, pode ser observado em outra tese de doutoramento defendida em 2008 (TAINO, 2008). Esta autora já explicita na introdução de seu trabalho o percurso escolhido para que suas observações, análises, interpretações e inferências sobre o problema de pesquisa fossem expressos de forma adequada:

> Descrevo em círculos hermenêuticos a natureza teórica e prática do fenômeno, e nessa interdependência o sentido da formação ao poder dizer de si e do outro.
> Desenho o primeiro círculo hermenêutico denominado: A hermenêutica de si e do outro em O TEMPO RECONTADO: NARRATIVAS DO PASSADO PARA A DESCOBERTA DE SI.
> Pelos contornos da experiência profissional traço o segundo círculo: a hermenêutica da ação no qual o núcleo temático é dado pelos pesquisadores do GEPI- PUC-SP e pelos professores do GEPI- Jacareí desenvolvido em OS MOMENTOS FORMADORES PARA DELINEAR A EXPERIÊNCIA DO RECONHECIMENTO.
> O texto A REINVENÇÃO DE SI NA FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR busca tornar visível o sentido da leitura e da escrita nos desafios da autoria e da investigação ao desenvolver o terceiro círculo: a hermenêutica da decisão.
> Procedo pela intersubjetividade o movimento de reflexão que questiona os resultados da investigação chamando de hermenêutica da totalidade. Empreendimento que envolve uma compreensão mais ampla do processo de formação e situa o reconhecimento como pressuposto da categoria interdisciplinar constituído pelo O MOVIMENTO DO RECONHECIMENTO E DA TOTALIDADE NA FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR. (TAINO, 2008, p. 13, grifos da autora).

A hermenêutica possibilitou a reflexão da pesquisadora sobre os textos construídos, individual e coletivamente, ao longo de sua trajetória docente. A tese, a qual possibilitou a inclusão de mais uma categoria conceitual à Teoria da Interdisciplinaridade – o reconhecimento –, inaugurou uma nova possibilidade metodológica às produções acadêmicas. A pesquisadora, através do resgate de textos pertencentes a outros autores, de suas anotações de aula e das atas dos grupos de pesquisa dos quais participava, não se limitou apenas ao registro das colchas de retalhos, criticadas por Fazenda (2002). Na verdade, ela atribuiu-lhes novo significado, o mesmo dado pela avó[16] citada em Silva (1995): cada retalho da colcha está carregado de sentido, tem uma história.

O objetivo da tese de Taino (2008) se constituiu em rememorar cada trajetória, cada sorriso, cada lágrima e cada angústia, presentes em sua trajetória como professora e em seus encontros com diversos parceiros de docência, com a finalidade da confecção de um produto final bem tecido, bem costurado e esteticamente harmônico. Com o desenrolar

---

[16] O livro infanto-juvenil "A Colcha de Retalhos" (SILVA, 1995) conta a história de uma avó que explica para seu neto as histórias que estão impregnadas em cada retalho de uma colcha que estava em sua cama. O neto descobre a magia contida no pano e a importância da preservação da memória familiar.

dos capítulos de sua tese, houve um crescente aumento do grau de complexidade de seus registros, obrigando a autora a descrevê-los na forma de círculos hermenêuticos, os quais, ao se repetirem em movimento, o fazem de forma mais complexa, oferecendo ao leitor uma sincronicidade para o seu adequado entendimento.

Através da análise de teses e dissertações defendidas na linha de pesquisa da Interdisciplinaridade, é possível a verificação de um considerável número de pesquisas definidoras de percursos metodológicos singulares, com o intuito do estabelecimento de respostas adequadas aos seus problemas. No entanto, algumas delas foram além, sobretudo se feita a análise a partir do ponto de vista ontológico.

Pesquisas recentes (FORONI, 2005; GUIMARÃES, 2010; PICOLLO, 2005; RANGHETTI, 2005; SOUZA, 2006; TAINO, 2008; YARED, 2009) concluíram ser necessária a investigação dos desdobramentos referentes aos problemas de pesquisa para além das ordens epistemológicas e práticas. Para estes autores, as relações dentro das quais suas próprias histórias de vida se cruzam com o tema pesquisado possuem alta relevância acadêmica, pessoal e profissional, já que revelam, entre outros fatores, os reais motivos para a eleição dos problemas investigativos e do próprio tema de pesquisa.

> [...] perceber os vestígios presentes nas ações e no meu jeito de ser; exercitar a espera e escuta para captar, nos detalhes, nas marcas, nos ruídos e silêncios, a expressão impressa, o registro feito. O exercício da espera vigiada requer acreditar que é possível a descoberta, a revelação, o renascimento de algo que para nós foi preterido. No entanto, o passado está ali e pode ser (re)significado a partir do movimento que se produz, quando se tenciona passado/presente e se projeta o devir. É (re)visitando os lugares/tempos/espaços pelos quais se passou que se consegue ver com sentido novo as dimensões esquecidas, ver o 'mais dentro' e buscar a luz que se reveste de energia – alimento do renascimento diários – do meu eu (RANGHETTI, 2005, p. 56).

Assim sendo, a escolha metodológica pode proporcionar ao pesquisador a autoria de sua pesquisa, na medida em que ela se reveste de atributos que lhe são próprios, os quais se aliam à coerência conceitual do tema, aspectos singulares de sua trajetória pessoal e profissional.

Ao analisar esses aspectos, verificamos que, na maioria das teses e dissertações defendidas na linha de pesquisa da Interdisciplinaridade, ocorrem metáforas com o intuito da explicação de conceitos, definição de opções, e para a adequada resposta às perguntas, ou mesmo para elaborá-las. Por ser uma característica marcante – e inovadora – decidi por sua inclusão nesta tese com o objetivo de comprovar a possibilidade de autoria.

3.1.2 A possibilidade de autoria a partir da descoberta da metáfora na pesquisa

Como abordado acima, Fazenda (2002) afirma que os pesquisadores possuem a missão da descoberta de pedras valiosas em suas pesquisas, pedras raras, que surgem “na medida do interesse específico do indivíduo que pesquisa” (p. 18). A essas pedras, os pesquisadores do GEPI deram o nome de metáforas, subsidiados pelas reflexões epistemológicas de origem ontológica de autores como Gauthier (2004), Morin, (2008) e Pineau (1998).

Ferreira (1988, p. 430) define metáfora como o “tropo que consiste na transferência de uma palavra para um âmbito semântico que não é o do objeto que ela designa, e que se fundamenta numa relação de semelhança subentendida entre o sentido próprio e o figurado”.

A partir de tal afirmação, conclui-se que metáforas são palavras, originalmente distintas daquelas que porventura seriam utilizadas em determinado texto. No entanto, são colocadas em seu lugar por expressarem proximidade e referência à palavra original em seu sentido figurado, oferecendo ao leitor maior possibilidade de compreensão do conceito expressado pelo autor.

Para Abbagnano (2003) o termo metáfora pode ser definido como transferência de significado. Sua origem está em Aristóteles, o qual afirma que a metáfora “consiste em dar a uma coisa um nome que pertence a outra coisa: transferência que pode realizar-se do gênero para a espécie, da espécie para o gênero, de uma espécie para a outra ou com base em uma analogia” (p. 667). Ainda para o autor, a definição atual de metáfora não é distinta desta, proferida por Aristóteles.

Nesse mesmo contexto, Rojas (2001) afirma que o significado de metáfora é a descoberta de similaridades, possibilitando ao pesquisador entender-se e fazer-se entender, ao se aproximar de uma linguagem simples, pertencente ao sentimento e à imaginação.

> Imaginação e sentimento emergindo como capacidades metafóricas facilitam interpretar o símbolo no estilo da escrita e na metodologia das ações práticas. Imaginar é possibilitar novas formas de reescrever o mundo. Sentir é realizar um processo de interiorização, é tornar nosso o que foi colocado à distância pelo pensamento, em fase de objetivação. (ROJAS, 2001, p. 209).

A autora afirma ainda que "a linguagem metafórica exprime a força e a virtude na expressão poética daquilo que se quer dizer e ser" (p. 210). Por este recurso, o pesquisador pode expressar em seus registros o sentido daquilo que gostaria de dizer e não conseguiria, se não por meio de linguagem simbólica.

Sob essa lógica, Foroni (2005, p. 191) em sua tese de doutorado, afirma que os pesquisadores em educação são "caçadores de metáforas, na fala e nos silêncios de seus parceiros de pesquisa". Tais metáforas podem ser descobertas (no sentido de estarem cobertas pela dúvida e, na medida em que a pesquisa avança, ela vai se descobrindo) de diversas formas, em diferentes graus de reflexão e ação. No seu caso específico, articulou as experiências que possuía enquanto docente e pesquisadora àquelas por ela adquiridas quando de sua pesquisa, ao se deparar com uma turma de alunos formada por membros da tribo Pankararu e por indivíduos portadores de deficiência auditiva.

Já Silva (2008), em sua tese de doutoramento, relata que a descoberta da metáfora ocorreu através da interpretação das imagens que permaneciam silenciadas nas ações e nas falas de seus alunos, durante o estudo da disciplina de Língua Portuguesa, em diferentes cursos de formação de professores.

> A experiência mostrou que as imagens que ficam para os alunos acerca daqueles professores que, de alguma maneira, os fizeram crescer e o sucesso de alguns trabalhos contribuem para a construção de suas próprias imagens como futuros professores, elaborando, assim, suas maneiras de ser e estar na profissão (SILVA, 2008, p.10).

As metáforas, da mesma forma que os conceitos, são descortinadas à medida que o pesquisador volta o seu olhar a si próprio e se descobre, paulatinamente, leitor, escritor e autor, primeiramente do seu próprio eu, depois de sua própria prática e, só então, do eu e da prática do outro.

Josgribelt (2003, p. 107), em sua tese de doutorado, elaborou uma definição interessante para o significado de autoconhecimento, esta capacidade de refletir sobre si mesmo, repleta de metáforas, e os modos de encontrá-lo.

> Para o autoconhecimento é necessário buscar as charadas, as teias, as dúvidas, os labirintos construídos pela mente, influenciados, muitas vezes, por modelos rígidos de educação, que em lugar de desvelar, encobrem a verdade. Pode a educação mostrar os labirintos da mente, buscando a compreensão do sentido de nossas vidas? O autoconhecimento, a reflexão sobre a ação passada faz o ser humano verdadeiro, pois não aceita modelos pré-determinados, mas busca um modelo único, que é a possibilidade de ser, no seu mundo.

A autora destaca que o caminho para o autoconhecimento é repleto de teias, charadas e labirintos. As três palavras são metáforas que permitiram a ela a adequada expressão do sentido de seu discurso, ao mesmo tempo em que facilitaram a compreensão do leitor. Por esse motivo, afirma que aqueles que buscam o autoconhecimento não se contentam com modelos a ser seguidos, mas constroem a possibilidade de ser, no seu mundo.

Essa possibilidade de, verdadeiramente, ser no seu mundo, parte do momento em que o pesquisador, ao compreender a realidade pesquisada, se permite exercer a categoria da ousadia, proposta por Fazenda (2001).

> O investigador interdisciplinar, ao ampliar o significado das palavras na construção literária, formula representações não apenas com a finalidade explícita da explicação factual, mas abre-se para transitar no campo da subjetividade, onde as concepções e expressões são despertadas pela sensibilidade. Dessa forma, o fenômeno observado é compreendido também pelas emoções e estados de espírito, implícitos no próprio fato (GONÇALVES, 2001, p. 212).

Sem dúvida, a inclusão nas pesquisas acadêmicas de questões advindas do sentimento, das emoções e dos estados de espírito é um passo extremamente ousado. Isso porque, se não estiver atrelado a uma fundamentação epistemológica consistente, o discurso arrisca-se a ser dissociado da coerência, atributo fundamental da Interdisciplinaridade e, consequentemente, de suas pesquisas.

Considerando a necessidade de tal coerência, Carvalho (2004), em sua tese de doutoramento, utilizou a metáfora do “olhar interdisciplinar”, com o intuito da integração dos vários olhares disciplinares, presentes em suas observações na dinâmica dos cursos de formação de professores. Para essa pesquisadora, cada depoimento de aluna, cada aspecto conceitual estudado e cada análise de legislação efetuada, se constituía em um olhar diferente que, se integrado sob uma ótica comum (a do próprio olhar da pesquisadora), poderia se denominar “interdisciplinar”. Percebe-se, nesse caso, que a metáfora do olhar interdisciplinar não foi usada ao acaso. A pesquisadora primeiramente analisou os depoimentos de suas alunas. Para ela, este foi o primeiro olhar. Em seguida, se deteve nos conceitos que fundamentaram suas observações e afirmações, o que constituiu outro olhar. Não satisfeita, verificou a necessidade da análise da legislação que fundamenta os cursos de formação de professores: mais um olhar. Para ela, essas análises não poderiam simplesmente ser somadas ou dispostas de forma linear. Elas configuravam a sua forma de

analisar o problema de pesquisa de sua tese e, por isso, faziam parte do seu olhar de pesquisadora, que tentava enxergar todas as partes do fenômeno. Para definir esta realidade, utilizou a metáfora do olhar interdisciplinar.

A metáfora do olhar interdisciplinar foi também utilizada por outros pesquisadores do GEPI, como Fazenda (2001), Guimarães (2010) e Taino (2008). Fazenda (2001, p. 29), ao apresentar suas reflexões sobre a necessidade da elaboração de um dicionário sobre os principais conceitos e características da Teoria da Interdisciplinaridade, traz o olhar como a possibilidade de ver "o que não se mostra e alcançar o que ainda não se consegue". Para Fazenda (2001) reunir os olhares de diversos pesquisadores sobre a Interdisciplinaridade permitiria uma compreensão mais ampla do seu sentido e, posteriormente, auxiliaria na compreensão da própria metáfora do olhar interdisciplinar.

Guimarães (2010), por sua vez, recorre à metáfora do olhar interdisciplinar como uma possibilidade de compreensão da avaliação como pressuposto da Teoria da Interdisciplinaridade. Para esta pesquisadora, foram indispensáveis as análises epistemológicas do conceito de avaliação, as interpretações oriundas de suas memórias avaliativas e das memórias de suas alunas, bem como suas relações com a Teoria da Interdisciplinaridade. A autora afirma que o olhar interdisciplinar permitiu a compreensão do fenômeno avaliativo de modo mais completo, a partir da comunhão da totalidade dos olhares locais. Para esta comunhão, constituinte do olhar interdisciplinar, a pesquisadora recorreu à outra metáfora, denominada metáfora do caleidoscópio.

Taino (2008), como observado em sua tese de doutorado, afirma que o olhar interdisciplinar permite ao pesquisador a adequada compreensão da totalidade do objeto a ser pesquisado, sem desconsiderar suas próprias características e desejos. Para ela, o olhar interdisciplinar é ferramenta essencial para a caminhada do pesquisador rumo ao seu próprio percurso do reconhecimento.

Carvalho (2004), em sua tese de doutoramento, afirma que a metáfora do olhar interdisciplinar pode ser utilizada por outros pesquisadores dedicados às questões do âmbito educacional, possibilitando a estes o despertar do processo de autoria, o qual é observado, também, na realização das diversas atividades destinadas aos alunos do Curso de Pedagogia.

> Em tempos e espaços curriculares, entrelaçamos vários olhares disciplinares. Neste trabalho integrado, transformamos os conhecimentos em conteúdos de ensino,

> envolvendo os futuros pedagogos no planejamento de situações diferenciadas e interdisciplinares. Fazemos um convite às mudanças de saberes e fazeres docentes, imprimindo o sentido de inteireza, na relação com a realidade do contexto, tornando presentes a sensibilidade e a estética (CARVALHO, 2004, p.20).

Ranghetti (2005) também se utilizou do recurso metafórico em sua pesquisa de doutorado. A metáfora do tecido foi utilizada para informar que o currículo, sobretudo nos cursos de formação inicial de professores (ou seja, novamente no Curso de Pedagogia), deveria ser composto por vários e diferentes fios. No decorrer do curso, estes fios, ao se entrelaçarem, formariam um único tecido, com a lógica e a estética necessárias para a aprendizagem dos alunos.

A comparação do currículo de um Curso de Pedagogia a um tecido formado por muitos fios permitiu a utilização pela pesquisadora (RANGHETTI, 2005) de recursos metafóricos, com o objetivo da delimitação do seu campo de análise conceitual e de observação de sua prática docente, a fim de atingir o principal objetivo da pesquisa: responder aos problemas por ela propostos.

Um ano depois, Varella (2006) inovou ao permitir a condução da narrativa de sua pesquisa pelo discurso metafórico. Já no início de sua tese, a autora relata um sonho vivido em um reino de caranguejos gigantes. Esses caranguejos, acompanhados por ela, percorreram extensos caminhos que duraram um longo tempo: para conclui-los, houve a necessidade de um ano inteiro, período no qual enfrentaram todas as estações do ano. A pesquisadora utilizou um trecho de sua história no início de cada capítulo da tese, com a finalidade de serem auxiliares na elaboração da resposta adequada aos seus problemas de pesquisa.

A partir da utilização de suas metáforas, Varella (2006) passou a refletir sobre conceitos importantes, sobretudo no que se refere à Teoria da Interdisciplinaridade. Para ela, “o pesquisador interdisciplinar é rico em histórias, mas tem dificuldade em entregar o seu ouro” (p. 60). A palavra ouro se configura em mais uma metáfora que nos impele à reflexão sobre a constituição da autoria no processo de pesquisa. Podemos afirmar, assim, que o ouro do pesquisador, mencionado por Varella (2006), é o sentido mais profundo que mobiliza seu processo de autoria. Somente quando o pesquisador consegue exterioriza-lo por meio da escrita acadêmica, é que permite a revelação do seu eu verdadeiro, ou sua identidade, ao outro.

Por fim, parece-me interessante a abordagem de mais um pesquisador do GEPI (CASCINO, 2004), que em sua tese de doutoramento, fundamentou a Teoria da Interdisciplinaridade e, a partir dela, a descoberta da metáfora. Para ele, a Interdisciplinaridade não é linear, não possui receitas e não pode ser compreendida sob um único ponto de vista, ou sob uma única lógica:

> O sentido da Inter é o da interpretação, como exercício e leitura circular, para baixo e para cima, para fora e para entro, a conhecer o todo, a partir de círculos, retornos constantes e concêntricos, de saía e de entrada, para permitir o movimento de conhecimento e desconhecimento, um movimento que não tem fim, e que não é unidirecional, senão multidirecional, um movimento que parece sempre caótico, mas que é ora ordem frágil, ora ordem forte, em um momento fragmentos e fraturas em outro, organização e ordenamento (CASCINO, 2004, p.16).

Para o pesquisador, a descoberta da metáfora nas investigações acadêmicas, sobretudo se considerada a Teoria da Interdisciplinaridade, está atrelada, também, à capacidade da adequada interpretação de textos, contextos, situações e práticas. Essa interpretação, no entanto, é deslocada de um modelo unidirecional interpretativo, pois exige do pesquisador a analise do objeto, dos textos, e da realidade de diferentes formas e sob diversas óticas, na tentativa do encontro de variados vestígios da realidade observada (FAZENDA, 1994; SOUZA, 2006).

As pesquisas citadas acima (CARVALHO, 2004; CASCINO, 2004; FORONI, 2005; GUIMARÃES, 2010; JOSGRILBERT, 2004; RANGHETTI, 2005; SILVA, 2008; TAINO, 2008; VARELLA, 2006) demonstram a possibilidade inerente ao pesquisador de sua auto descoberta como autor, também, a partir do momento em que pode expressar suas conclusões através do discurso metafórico, esteja ele presente em toda a narrativa, como no caso de Varella (2006), ou em conceitos analisados, como no caso dos demais pesquisadores.

No entanto, há ainda outra possibilidade da caracterização do pesquisador como sendo o autor de sua própria pesquisa, também desvelada a partir da análise de teses e dissertações defendidas no GEPI. Muitas destas pesquisas registram a rememoração das práticas docentes dos pesquisadores atreladas aos questionamentos e reflexões teóricas realizadas durante o processo investigativo. Não seria também este um importante passo para a sua legitimação enquanto autor?

3.1.3 A possibilidade de autoria ao refletir sobre a prática

Através da reflexão, do ponto de vista do currículo, sobre a educação presente nas escolas, na formação de professores e nos processos de aprendizagem dos alunos no Brasil, é imprescindível ressaltar as pesquisas responsáveis pela construção das fontes teóricas a respeito da temática da Interdisciplinaridade. São fontes pertencentes a autores e autoras dedicados a pesquisa e a vivência da prática da docência em seus variados níveis e modalidades[17].

Podemos citar como exemplo a tese de doutoramento defendida no ano de 2008 por Gasparian, a qual menciona a necessidade de se pressupor uma atitude do pesquisador no sentido de conter a angústia e a ansiedade da descoberta realizada no interior de sua ação docente. De acordo com a pesquisa por ela realizada em uma Instituição Privada de Educação Básica na cidade de São Paulo, não existem receitas ou fórmulas miraculosas, "o que existe é um esforço pessoal e coletivo para que isso ocorra" (GASPARIAN, 2008, p. 56).

Tal esforço exige do professor pesquisador um processo de questionamento e reflexão acerca de suas técnicas de ensino e de como ocorre a verificação sobre o conteúdo assimilado pelos alunos. Segundo a pesquisadora, é necessário o abandono por parte do educador de atitudes consideradas prepotentes e unidirecionais, as quais os impedem de navegar por outras possibilidades.

> Mais importante do que ensinar novos métodos, técnicas e estratégias de ensino, a grande questão é encontrar caminhos que possibilitem ao professor a revisão de sua atuação, a descoberta de alternativas possíveis de ação na sua prática em sala de aula. Mudanças efetivas só serão possíveis se o professor for orientado em como utilizar sua capacidade de mediação, integração e sintetização das várias áreas do seu conhecimento junto da equipe escolar (GASPARIAN, 2008, p. 19).

A autora reflete ainda sobre a capacidade inerente a pesquisa de ser a provedora de subsídios que permitem à escola a caminhada em direção a uma educação para a paz. Isso só é possível quando o pesquisador encontra-se apto a uma adequada revisão a respeito de sua prática dentro da rotina da escola, sem desconsiderar o processo de formação profissional do professor.

---

[17] Os níveis e modalidades de ensino são aqueles determinados na Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação (LDB 9394/96): Educação Básica, constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; Ensino Superior e Educação de Jovens e Adultos.

Compartilha da mesma reflexão outra pesquisadora do GEPI, Silva (2008), ainda que analise dados advindos do Ensino Superior. Ela desafia alguns conceitos, considerados profissionais, ao propor questionamentos de ordem ontológica às práticas cotidianas no universo das salas de aula.

> Nas salas de aula, mais do que professores e alunos, há pessoas, seres humanos, profissionais e futuros profissionais. Pessoas que marcam nossa caminhada nos processos de formação, nos processos de vida. Perduram as lembranças daqueles professores capazes de, apesar do tempo e da distância, permanecerem vivos, como se ainda estivessem ao nosso lado; suas palavras ecoando, sua firme presença ainda nos ensinando. São seres encantadores, capazes de irradiar sua presença para além de sua palavra e de seu silêncio. (SILVA, 2008, p. 32).

Silva (2008) afirma a necessidade por parte do professor de entender o aluno como um ser humano em toda a sua potencialidade. Para ela, é função desse profissional a adequada compreensão do aluno como um indivíduo na condição de aprendiz para, assim, poder visualizar até onde ele pode chegar. Somente assim, o professor poderá estimular o desenvolvimento das capacidades do aluno de forma satisfatória, atreladas ao esforço e à responsabilidade de contribuir, cada vez mais, com o melhor de si em cada tarefa delegada.

As duas pesquisadoras acima convergem sobre a importância da atitude do professor no universo das questões relativas ao conhecimento e ao seu relacionamento com os alunos, tendo como objetivo o sucesso de suas práticas em sala de aula, seja qual for o nível ou a modalidade de ensino. A possibilidade do resgate das práticas cotidianas dos professores constitui um tesouro para o pesquisador: elas dão subsídios à coleta de dados preciosos, os quais garantem a legitimidade da reflexão sobre algo próximo, concreto e repleto das implicações sociais existentes no âmbito da vida do pesquisador.

Há alguns anos, Fazenda (1996, 2001, 2003, 2006) vem afirmando que a Interdisciplinaridade é uma atitude diante das variadas questões relativas ao conhecimento: atitude do pesquisador, do professor e do aluno. Seria, então, essa atitude uma possibilidade de ampliar conceitos e de recriá-los para a recuperação do sentido da educação?

3.1.4 A possibilidade de autoria ao ampliar conceitos e fazer teoria

Primeiramente, verificaremos a possibilidade que os trabalhos defendidos na Linha de Pesquisa “Interdisciplinaridade” do Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo tiveram de, nos últimos anos, construir ou reconstruir conceitos. Por meio da reavaliação dos dois termos a que tenho me detido acerca do conceito de autoria “descobridor e escritor de obra artística, literária e científica” (FERREIRA, 1988, p. 163), verificaremos se, ao haver a legitimação do pesquisador como criador ou reconstrutor de conceitos, poderá o mesmo ser considerado autor.

Compartilho do mesmo pensamento de Giroux (1997), quando afirma a necessidade, por parte dos educadores, da definição de um olhar crítico direcionado à escola. Ao elencarmos as possibilidades de legitimidade da autoria para o pesquisador em educação, verificaremos em todas as esferas observadas[18] a importância do olhar sobre as questões de ordem epistemológica (ou conceitual), prática e ontológica (ou existencial).

> Isto significa considerar as escolas como locais democráticos dedicados a formas de fortalecer o self e o social. Nestes termos, as escolas são lugares públicos, onde os estudantes aprendem o conhecimento e as habilidades necessárias para viver em uma democracia autêntica. (GIROUX, 1997, p. 28).

O autor discorre sobre a importância da consideração de dois atributos inerentes à reflexão a respeito da escola: o atributo do *self*, neste caso entendido como a dimensão ontológica do ser humano, e o atributo do social, entendido como sendo a dimensão praxiológica, ou seja, a dimensão das relações de aprendizagem e convivência estabelecidas entre alunos e professores. Fazenda (2003, 2008) indica a necessidade, também, da dimensão epistemológica, aquela capaz de garantir-nos a fundamentação teórica necessária à legitimação de nossas pesquisas. Assim precisam caminhar aqueles que se dedicam a construir ou reconstruir conceitos no universo de suas pesquisas. É preciso considerar outros aspectos que não somente os conceituais, mas também a reflexão sobre os atributos presentes na escola, seja em qual modalidade e nível de ensino for, englobando sua

---

[18] A possibilidade da descoberta da autoria na metodologia de pesquisa, na descoberta da metáfora da pesquisa e na reflexão sobre as questões advindas da prática.

dimensão cotidiana, repleta de conflitos e comunhões, além, é claro, das questões de ordem existencial, que envolvem tanto alunos quanto professores.

Sob esta perspectiva podemos afirmar que vários pesquisadores do GEPI foram responsáveis por agregar conceitos valiosos à Teoria da Interdisciplinaridade e à própria educação, conceitos estes definidos a partir das variadas trajetórias percorridas por estes indivíduos durante suas pesquisas de mestrado e doutorado (FORONI, 2005; SILVA, 2008; TAINO, 2008; YAMAMOTO, 2003). Elegi três conceitos para análise: o conceito do reconhecimento como sendo uma nova categoria da Interdisciplinaridade (TAINO, 2008), o conceito de que pesquisas ontológicas são para a vida toda (SILVA, 2008) e o conceito que define a revelação de incidentes críticos como oportunidades para a pesquisa (FORONI, 2005; YAMAMOTO, 2003).

O primeiro conceito a ser analisado é aquele defendido por Taino (2008) em sua tese de doutoramento. A pesquisadora afirma a consideração do conceito de Reconhecimento como uma nova categoria da Interdisciplinaridade. Ressalta que o movimento de circularidade do reconhecimento em sua pesquisa foi o responsável por entrelaçar e reconfigurar as diversas categorias interdisciplinares na busca pela totalidade. No entanto, como nenhum conceito surge de algo inexistente, a pesquisadora fundamentou suas observações, interpretações e descobertas nos estudos e no percurso propostos por Ricoeur (2006), denominado percurso do reconhecimento. Para ela (TAINO, 2008), o conceito do reconhecimento poderia ser agregado à Interdisciplinaridade, sobretudo se houvesse a consideração dos processos de formação (inicial e continuada) dos professores.

De acordo com a autora, o reconhecimento de si próprio, do outro, do mundo e de suas relações, é característico de uma atitude interdisciplinar, que ao realizar a discussão de totalidade e alteridade, reflete sobre a totalidade de si mesmo, das teorias que o pesquisador estuda e do homem com quem convive.

> Ouso nesse estudo, portanto, integrar o Reconhecimento entre as categorias da Interdisciplinaridade, pois entendo a Formação Interdisciplinar como movimento de trocas entre o reconhecimento de si e do outro, nessa investigação representada pelos círculos hermenêuticos. Círculos que constituem e se reconstituem por marcas que se revelam como referências e conectores entre a experiência vivida e o tempo a ser construído. Marcas ocultas e desveladas nos relatos de histórias de vida, que são transformados pela conscientização em documentos científicos para compreender e interpretar as possibilidades de uma formação interdisciplinar (TAINO, 2008, p. 149).

Para essa pesquisadora, o movimento que envolve o reconhecimento exige de quem o procura a vivência de atributos próprios da Teoria da Interdisciplinaridade, caracterizados pela necessidade da espera, do respeito, do desapego e da coerência, propostos por Fazenda (1994). Ao percorrer esse caminho, o pesquisador atribui sentido à sua trajetória pessoal e profissional, pois a percebe como caminho essencial a sua formação.

O segundo conceito analisado foi defendido por Silva (2008) em sua tese de doutorado. A pesquisadora afirma que pesquisas de natureza ontológica são para a vida toda, pois discutem temas inconclusivos. Quanto maior o número de perguntas respondidas, maior é a geração de outras para o pesquisador que as investiga. A cada conclusão, haverá sempre um recomeço. A cada pergunta, uma nova resposta, e a cada intervenção, a possibilidade de fazer de novo e de um modo novo, principalmente se partirmos de perguntas ontológicas. Por isso, considerou tais pesquisas como “um trabalho sem fim” (p. 136).

> Quando falo de educação interdisciplinar estou querendo me referir a uma educação que se dá acima do nível das palavras. Numa sala de aula onde ocorra uma comunicação profunda, onde se aprende a falar de dentro, onde se cultive a interioridade e a essência do ser. A interdisciplinaridade como atitude de abertura para o conhecimento, buscando conhecer mais e melhor, me inspira a pensar que essa abertura me leva para dentro, para o interior do ser pessoa, profissional, humano (SILVA, 2008, p. 20).

Por fim, o terceiro conceito analisado foi trabalhado por duas pesquisadoras do GEPI (FORONI, 2005; YAMAMOTO, 2003). De acordo com ambas, existe a real possibilidade do papel do professor como transformador de “incidentes críticos”[19] (GOODSON, 2001) em problemas de pesquisa e, a partir deles, realizar a construção e a reconstrução de teorias.

Foroni (2005) e Yamamoto (2003) são unânimes ao concordar que os incidentes críticos se caracterizam por uma situação complexa ocorrida em sala de aula. Por suas proporções, estes interrompem a possibilidade do convívio e a continuidade da relação pedagógica entre professores e alunos (FORONI, 2005). Porém, ao mesmo tempo, oferecem ao professor e ao pesquisador a possibilidade de revisitá-los, e com isso realizar o questionamento de sua origem e de seus aspectos ontológicos. Somente então, após adequada análise, poderão inseri-los à luz da epistemologia e da prática, as quais serão capazes de devolver-lhes o sentido último de suas existências.

---

[19] Para Goodson (2001) sua pesquisa sobre a carreira docente aponta que existem incidentes críticos nas vidas dos professores e em seu trabalho. Estes, podem afetar a percepção que possuem acerca de suas práticas educativas, inclusive na estruturação de seus estilos próprios de ação.

> Os procedimentos de ensino usados correntemente nas minhas aulas normais da universidade tiveram de ser repensados e adaptados, sobrepondo-se uns aos outros quanto à exequidade e dando lugar a alternativas de recursos e meios. Aprofundamentos mais específicos foram acrescidos aos temas da disciplina. O sistema de avaliação e os instrumentos forma repensados... Isso foi só o começo... Dada a peculiaridade dessa turma comecei a registrar o que ocorria na sala de aula construindo um diário de campo (FORONI, 2005, p. 28).

Foroni (2005) relata que, durante anos, dedicou inúmeros esforços para a formulação de aulas metodologicamente coerentes com seu plano de ensino, com os conteúdos programáticos a cumprir e com a proposta pedagógica do curso. Porém, ao lhe serem atribuídas aulas para uma turma do curso de Pedagogia, constituída por indígenas e deficientes auditivos, deparou-se com a seguinte questão: deveriam os conteúdos e procedimentos metodológicos priorizar ações que levassem os alunos a se conhecer, interagir, e posteriormente se transformar em um grupo? Para a autora, reflexões de outra natureza – a ontológica – passaram a fazer parte dos momentos destinados ao planejamento das aulas.

> Nós, professores, podemos desenvolver a atividade profissional sem nos perguntar o sentido profundo das experiências que vivenciamos e propomos; podemos nos deixar adormecer pela inércia ou pela tradição; podemos hastear a coerência discursiva entre nossas intenções e ação, mesmo sem nos preocupar com as condições emergentes diferenciadoras aplicando, apesar disso, procedimentos que já deram certo... Ou podemos tentar compreender a influência que estas experiências têm em nossas vidas e na vida dos outros, perguntar conscientemente o sentido delas e só então ousar intervir para que sejam benéficas para todos (FORONI, 2005, p. 66).

Nesse sentido, o conceito de incidente crítico foi adquirindo desdobramentos também nos campos existencial e prático. A pesquisadora considera ainda que os incidentes críticos são os meios pelos quais os educadores podem repensar suas práticas e suas relações de convivência com o grupo de alunos, com seus pares e com a própria escola. Somente a partir da consciência de suas características e implicações, poderemos demarcar os rumos para novas construções teóricas significativas.

> [...] me faz pensar que somos, todos nós, a cada dia confrontados com escolhas como cada um de nós quer viver a sua vida de pesquisador na educação. E me faz concluir que algumas pesquisas não só descobrem realidades, mas as constroem... Seria a interdisciplinaridade o conceito inovador que integraria o saber e o sentir numa pesquisa? (FORONI, 2005, p. 194).

Foroni (2005), ao afirmar que algumas pesquisas, além de serem objetos de descoberta, são objetos de construção de realidades, corrobora com a comprovação da hipótese na qual a autoria em educação pode ser construída e legitimada por aqueles

dedicados a pesquisa-la, desde que a realizem considerando aspectos de natureza ontológica, epistemológica e prática, as quais envolvem o objeto de pesquisa a ser estudado.

Nesse sentido, também concordamos com Cascino (2004), outro pesquisador do GEPI, quando, em sua tese de doutoramento, afirma que

> o trabalho acerca da interdisciplinaridade não tem, portanto, nada de banal. Ao contrário, demanda intenso espírito de cooperação. Nesta medida confronta as formas de organização dos poderes dentro das instituições educacionais, em particular, a escola. Tal cooperação impõe um procedimento ético – a relação entre a rua e a casa – que aponta para novas organizações desse mesmo poder. Trata-se, a prática da interdisciplinaridade, como consequência, antes de um problema de ordem epistemológica, um que-fazer fundado em uma ontologia (CASCINO, 2004, p.227).

Dessa forma, o pesquisador auto intitulado interdisciplinar, seria, como afirmou Matos (2003) em sua tese de doutoramento, uma pessoa que sente prazer em atravessar as alfândegas disciplinares[20], em ousar, em inovar.

Verificamos, portanto, que uma das condições para a autoria é ser considerado descobridor ou escritor de obra literária, artística ou científica. Os que se dedicam a pesquisa em educação possuem essa possibilidade ao realizarem o levantamento de seus problemas de pesquisa, ao observarem as práticas cotidianas, ao investigarem os conceitos e ao descortinarem as metáforas, ou seja, ao aprofundarem os aspectos de ordem epistemológica, ontológica e prática.

No entanto, há ainda a possibilidade de ampliar a reflexão sobre autoria em educação. Seriam somente os pesquisadores legitimados como autores? Não seriam, também, a escola de Educação Básica e a de Ensino Superior territórios para a prática de reflexões e conceituações de diferentes ordens?

Analisarei a seguir se existe ou não a possibilidade dos professores serem considerados autores, a partir de suas práticas e de suas reflexões sobre elas.

---

[20] Matos (2003), pesquisador do GEPI, se dedicou em suas pesquisas de mestrado e doutorado a investigar a possibilidade de superação da fragmentação do conhecimento, atrelando a esta afirmação, suas experiências no campo da arte.

4 DE ATOR A AUTOR

As coisas que a gente fala
As coisas que a gente fala
saem da boca da gente
e vão voando, voando,
correndo sempre pra frente.
Entrando pelos ouvidos
de quem estiver presente.
Quando a pessoa presente
É pessoa distraída
Não presta muita atenção.
Então as palavras entram
E saem pelo outro lado
Sem fazer complicação.

Mas às vezes as palavras
Vão entrando nas cabeças,
Vão dando voltas e voltas,
Fazendo reviravoltas
E vão dando piruetas.
Quando saem pela boca
Saem todas enfeitadas.
Engraçadas, diferentes,
Com palavras penduradas.

Mas depende das pessoas
Que repetem as palavras.
Algumas enfeitam pouco.
Algumas enfeitam muito.
Algumas enfeitam tanto,
Que as palavras - que
Engraçado!
- nem parece as palavras
que entraram pelo outro
lado.

E depois que elas se espalham,
Por mais que a gente procure,
Por mais que a gente recolha,
Sempre fica uma palavra,
Voando como uma folha,
Caindo pelos quintais,
Pousando pelos telhados,
Entrando pelas janelas,
Pendurada nos beirais.

Por isso, quando falamos,
Temos de tomar cuidado.
Que as coisas que a gente fala
Vão voando, vão voando,
E ficam por todo lado.
E até mesmo modificam
O que era nosso recado.

Eu vou contar pra vocês
O que foi que aconteceu,
No dia em que a Gabriela
Quebrou o vaso da mãe dela
E acusou o Filisteu.

- Quem foi que quebrou meu
vaso?
Meu vaso de ouro e laquê,
Que eu conquistei no
concurso,
No concurso de crochê?
- Quem foi que quebrou seu
vaso?
- a Gabriela respondeu
- quem quebrou seu vaso foi...
o vizinho, o Filisteu.

Pronto! Lá vão as palavras!
Vão voando, vão voando...
Entrando pelos ouvidos
De quem estiver passando.
Então entram pelo ouvido
De dona Felicidade:
- o Filisteu? Que bandido!
que irresponsabilidade!
As palavras continuam
A voar pela cidade.
Vão entrando nos ouvidos
De gente de toda idade.
E aquilo que era mentira
Até parece verdade...

Seu Golias, que é vizinho
De dona Felicidade,
E que é o pai do Filisteu,
Ao ouvir que o filho seu
Cometeu barbaridade,
Fica danado da vida,
Inventa logo um castigo,
Sem tamanho, sem medida!
Não tem mais festa!
Não tem mais coca-cola!
Não tem TV!
Não tem jogo de bola!
Trote no telefone?
Nem mais pensar!
Isqueite? Milquicheique??
Vão acabar!

Filisteu, que já sabia
Do que tinha acontecido,
Ficou muito chateado!
Ficou muito aborrecido!
E correu logo pro lado,
Pra casa de Gabriela:
- Que papelão você fez!
Me deixou em mal estado,
Com essa mentira louca
Correndo por todo lado.
Você tem que dar um jeito!
Recolher essa mentira
Que me deixa atrapalhado!

Gabriela era levada,
Mas sabia compreender
As coisas que a gente pode
E as que não pode fazer;
E a confusão que ela armou,
Saiu para resolver.

Gabriela foi andando.
E as mentiras que ela achava
Na sacola ia guardando.
Mas cada vez mais mentiras
O vento ia carregando...
Gabriela encheu sacola,
Bolsa de fecho de mola,
Mala, malinha, maleta.

E quanto mais ia enchendo,
Mais mentiras ia vendo,
Voando, entrando nas casas,
Como se tivessem asas,
Como se fossem - que coisa!
- um milhão de borboletas!

Gabriela então chegou
No começo de uma praça.
E quando olhou para cima
Não achou a menor graça!
Percebeu - calamidade!
- que a mentira que ela disse
cobria toda a cidade!

Gabriela era levada,
Era esperta, era ladina,
Mas, no fundo, Gabriela
Ainda era uma menina.
Quando viu a trapalhada
Que ela conseguiu fazer,
Foi ficando apavorada,
Sentou-se numa calçada,
Botou a boca no mundo,
Num desespero profundo...

Todo mundo em volta dela
Perguntava o que é que havia.
Por que chora Gabriela?
Por que toda esta agonia?
Gabriela olhou pro céu
E renovou a aflição.
E gritou com toda força
Que tinha no seu pulmão:
- Foi mentira!
- Foi mentira!

Com as palavras da menina
Uma nuvem se formou,
Lá no alto, muito escura,
Que logo se desmanchou.
Caiu em forma de chuva
E as mentiras lavou.

Mas mesmo depois do caso
Que eu acabei de contar,
Até hoje Gabriela
Vive sempre a procurar.
De vez em quando ela
encontra
Um pedaço de mentira.
Então recolhe depressa,
Antes dela se espalhar.
Porque é como eu lhes dizia.
As coisas que a gente fala
Saem da boca da gente
E vão voando, voando,
Correndo sempre pra frente.

Sejam palavras bonitas
Ou sejam palavras feias;
Sejam mentira ou verdade
Ou sejam verdades meias;
São sempre muito importantes
As coisas que a gente fala.
Aliás, também têm força
As coisas que a gente cala.
Às vezes, importam mais
Que as coisas que a gente fez...
"Mas isso é uma outra história
que fica pra uma outra vez..."
(ROCHA, 2002, p. 01-30).

Sempre cito essa narrativa de Ruth Rocha (2002) em reuniões com grupos de professores ou durante as aulas no curso de Pedagogia, pois acredito que o professor pode ser considerado o profissional da palavra: palavra que fala, que cala e que gesticula. A responsabilidade deste profissional diante de seus alunos (seja em qual nível ou modalidade de ensino for) é extrema, já que seu ofício o coloca em situação de destaque, de referência e – por que não dizer? – de modelo.

Fazenda (2003) afirma que educar na Interdisciplinaridade exige do professor um compromisso existencial com a partilha. Partilha de saberes, de vivências, de gestos, de olhares, enfim, da própria vida. Sem ela, as ações educativas não fazem sentido.

A narrativa “As coisas que a gente fala” permite a interpretação dos fenômenos educativos observados, a partir do questionamento: “o professor pode ser autor?” Porém, antes de interpreta-los, a pesquisa exigiu a efetivação de um momento anterior: a observação atenta desses fenômenos, ou seja, a realização da *epoché*.

Foi preciso compreender o conceito de autoria, de autoridade e de legitimidade, por meio do estudo dos dicionários de Língua Portuguesa e de Filosofia e de autores que discorrem sobre esses temas. Observou-se de forma detalhada a prática pedagógica de uma professora de Informática Educacional da Escola SESI do Ipiranga, que foi selecionada porque a educadora precisou transgredir algumas normas institucionais para que a aprendizagem dos alunos pudesse ser significativa.

A observação atenta também foi realizada por mim diante das produções artísticas e dos discursos elaborados pelas alunas dos 3º e 5º semestres do Curso de Pedagogia da

Faculdade de Pindamonhangaba no ano de 2010. O mesmo critério proposto pela *epoché* foi utilizado durante a observação de uma atividade coletiva realizada pelos professores da Escola SESI do Ipiranga, na qual era preciso avaliar a Proposta Pedagógica.

Esses três fenômenos educativos, acrescidos do estudo epistemológico dos conceitos de autoria, autoridade e legitimidade precisaram ser interpretados à luz da hermenêutica. Por esse motivo, os registros apresentados mesclam a poesia com a prosa e as teorias do conhecimento científico alternam-se com os fenômenos educacionais observados. Transgridem o modelo tradicional de observação e análise para legitimar o encadeamento interpretativo proposto pela pesquisa.

Os detalhes particulares da narrativa desencadearam a constituição de círculos hermenêuticos (RICOEUR, 1988), pois alternam a compreensão, a produção artística e o discurso dos professores, das alunas do curso de Pedagogia (professores em formação), dos autores estudados e da própria pesquisadora sobre o problema investigatório: o professor pode ser autor?

O primeiro círculo hermenêutico se constituiu da interpretação epistemológica dos conceitos de autoria, autoridade e legitimidade, considerados no âmbito educacional.

O segundo círculo hermenêutico tratou de interpretar a prática pedagógica de uma professora da Escola SESI do Ipiranga, a partir do momento em que ela decide transgredir as normas institucionais existentes para que as aprendizagens dos alunos fossem mais significativas.

O terceiro círculo hermenêutico se configurou ao constatar que a formação do professor para a autoria exige, necessariamente, a constituição de um grupo- pesquisador, no qual pesquisador e pesquisados se tornem parceiros na observação dos fenômenos, na reflexão e interpretação deles e na socialização dos resultados obtidos, ainda que de forma preliminar. A partir da interpretação antropológica do que Gauthier (2004) afirma sobre tal necessidade, as produções artísticas das alunas do Curso de Pedagogia da Faculdade de Pindamonhangaba foram essenciais para a constatação de que as ações educativas têm motivos implícitos e explícitos em sua operacionalização, desencadeados por desejos, teorias ou outras razões intencionais, conforme propõe Bruner (2001).

O quarto círculo hermenêutico, fundamentado em Perrenoud (2001), apontou dilemas enfrentados por educadores ao se relacionarem com os alunos. A interpretação de pinturas realizadas pelas alunas do Curso de Pedagogia tornou-se essencial para verificar a

possibilidade que o professor em formação tem de refletir sobre problemas educativos reais.

O quinto círculo hermenêutico, desencadeado a partir da narração e interpretação de uma atividade artística realizada com o grupo de professores da Escola SESI do Ipiranga, apontou o papel do diálogo e do trabalho coletivo no exercício da autoria pelos docentes. Bruner (2001) afirma que o discurso narrativo dos grupos possui uma negociabilidade inerente, já que permite a existência de versões diversas que não precisam de brigas para encontrar um ponto comum.

Os círculos hermenêuticos se constituem das vivências dos sujeitos que se expressam e dos conteúdos por eles apresentados. Por esse motivo, são ampliados ao longo da narrativa, sobretudo a partir da descoberta gradual de que o professor pode ser considerado autor.

Inicialmente, cumpre-se contextualizar o professor em seu espaço de atuação: a sala de aula e a escola, pois desde o início do século passado, a instituição escola aparece no Brasil aparentemente inserida nos mesmos moldes atuais: um prédio com salas de aula, carteiras preferencialmente enfileiradas, uma lousa destinada à escrita do professor e ao acompanhamento de seus registros por parte dos alunos, um armário para a acomodar o material didático dos professores e alguns materiais dos alunos e, por fim, um espaço físico para o descanso dos estudantes entre um período e outro. É claro que, ao longo dos anos a forma como se dividem as turmas foi se modificando, ora separadas por gênero, ora por idade, ora por rendimento escolar, por endereço residencial, e ora por ordem alfabética ou interesse do professor. Conforme a ideologia da época relacionada à concepção de currículo, de ensino e de aprendizagem, a escola assumia contornos, posturas e realidades diversas.

É sobre essa escola e sobre o professor que nela exerce sua função que desejo continuar a refletir. Refletir a respeito de uma instituição consolidada ao longo da história de nosso país, e participante ativa das mudanças de ordem cultural, social, política, econômica, curricular, metodológica e – por que não? – existencial. Desejo refletir sobre uma escola que ao longo dos anos carrega em si essa tradição e, ao se deparar, já no século XXI, com uma era predominantemente tecnológica, na qual grande parte das crianças e adolescentes se comunicam via Internet, celular ou por meio de outras tecnologias digitais, começa a reavaliar sua verdadeira função e se vê, também, imersa em novas tecnologias.

Ao repensar seu papel, a escola realiza um mergulho em suas próprias origens, delineadas essencialmente por sua concepção de currículo: o que e como ensinar. Algumas perguntas associam-se às reflexões curriculares inerentes a essa escola: qual conhecimento é válido? A questão curricular é considerada uma questão cultural? Uma questão ideológica? Uma questão metodológica? Uma questão de didática? Uma questão tecnológica?

Presentes nesse contexto, também são apresentadas questões acerca do papel e da possibilidade de autoria do professor em Educação Básica. Já vimos, anteriormente, discussões realizadas por diversos pesquisadores acerca dos aspectos relacionados à Educação, ao ensino e às aprendizagens. E aqueles professores que compartilham desses conceitos em seu cotidiano? Poderiam eles também acrescentar suas questões acerca da educação que vivenciam? Seriam legitimados para discorrer sobre esses assuntos?

Ora, Ferreira (1988, p. 163), como analisado no capítulo anterior, afirma que o termo autor comporta os itens discriminados abaixo:

> **Autor.** [do lat, *auctore*] S.m. **1.** A causa principal, a origem de: *o autor do universo*. **2.** Inventor, descobridor: *o autor do sistema de propulsão a jato.* **3.** Criador, instituidor, fundador: *o autor do protestantismo.* **4.** Escritor de obra artística, literária ou científica [...]. **5.** O praticante de uma ação; agente. **6.** Aquele que intenta demanda judicial. **7.** Jud. Agente de um delito ou contravenção. **Autor coletivo.** Bibliogr. e Bibliot. Pessoa jurídica considerada como autor: sociedade, repartição, congresso, etc. **O autor de seus dias**. O pai (ou a mãe): *prezo muito a opinião do autor dos meus dias*.

É possível afirmar que o professor atende, sem sombra de dúvida, pelo menos, ao item 05 (cinco) da afirmativa acima "o praticante de uma ação; agente" (p. 163). Porém, não creio que apenas a prática de uma ação legitime o professor para a autoria. A ação precisa ser praticada com autoridade.

A Enciclopédia Luso Brasileira de Filosofia (1989, p. 534) afirma que o conceito de autoridade pode assim ser definido:

> Usado primeiramente no campo jurídico e legal, o termo foi progressivamente estendendo-se a outros domínios, assumindo os múltiplos significados que hoje tem. A noção comum a esses diversos sentidos é a de *capacidade de influir*, graças a certa *superioridade reconhecida* ou acatada. Verifica-se, sobretudo em duas ordens: a *intelectual* (autoridade do mestre, do especialista, etc.) e a *social* (autoridade dos pais, dos dirigentes, dos governantes, etc.). (Grifos do autor).

Nesse sentido, podemos afirmar que o professor possui autoridade intelectual sobre o conhecimento a que se dedica a ensinar, a praticar e a vivenciar com seus alunos,

pois sua ação em sala de aula lhe garante "capacidade de influir, graças a certa superioridade reconhecida" (p. 534).

Gusdorf (2003, p. 36), ao discorrer sobre o encantamento do aluno em seu primeiro dia de aula, afirma que o "professor da primeira aula na infância possuía uma espécie de direito divino". Este prestígio exterior, no entanto, não resistiria por muito tempo ao cotidiano, pois novas relações passariam a se estabelecer entre os mesmos, baseadas no reconhecimento da "autoridade magistral" por aqueles que a ela se submetem. Ainda para o autor, essa autoridade possui diferentes graus, pois é conquistada pelo professor por meio de um "diálogo sem palavras, ou ainda, um diálogo através do diálogo e para além dele" (p. 36).

> Cada aula, a partir desse ponto de vista, é o espaço de uma sociologia bastante particular que, embora pareça estranha ao ensino propriamente dito das matérias do programa, tem um papel decisivo na formação intelectual. O discurso educativo do professor situa-se no contexto global de suas relações com a classe, as quais influem tanto na palavra pronunciada quanto na acolhida pelos alunos (GUSDORF, 2003, p. 36).

Nesse sentido, a autoridade do professor é, ao mesmo tempo, conferida e conquistada. Conferida por sua atuação profissional desde o instante em que inicia seu relacionamento com o aluno. Conquistada porque é dependente das relações estabelecidas com o mesmo a partir dos conhecimentos que possui e da forma como os articula em sua vida e na vida dos alunos com os quais se relaciona.

Um exemplo disso é verificado nos relatos presentes nos Evangelhos. Jesus Cristo, Mestre dos Mestres para muitos povos, ensinava a população e a cada dia agregava mais seguidores à Sua causa. Para os evangelistas, isso se dava porque Ele não ensinava as multidões como aos escribas. Sua forma de relacionamento com as pessoas, sobretudo quando as ensinava, se dava como quem tinha autoridade.

> Dirigiram-se para Cafarnaum. E já no dia de sábado, Jesus entrou na sinagoga e pôs-se a ensinar. Maravilhavam-se da sua doutrina, porque os ensinava como quem tem autoridade e não como os escribas. [...]. Ficaram todos tão admirados que perguntavam uns aos outros: 'Que é isto? Eis um ensinamento novo, e feito com autoridade [...] (Mc 1,21-22.27a).

Por meio da citação do evangelista Marcos, a conotação utilizada para o termo autoridade possui um sentido muito próximo ao de apropriação. Para ele, Jesus possuía pleno conhecimento acerca daquilo que dizia, e suas palavras se corporificavam por meio de seus gestos, de seu exemplo. A autoridade de Jesus, nesse caso, advinha da sensação de que

suas palavras transmitiam aquilo que Ele mais acreditava, aquilo que Ele produzia, aquilo que fazia parte de Sua essência, aquilo que Ele realmente Era.

A segunda conceitualização de autoridade, feita por Abbagnano (2003, p. 100), afirma que

> 2. Na filosofia medieval, *auctoritas* é uma opinião particularmente inspirada pela graça divina e, portanto, capaz de guiar e corrigir o trabalho da indagação racional. *Auctoritas* pode ser a decisão de um concílio, uma máxima bíblica, a *sententia* de um padre na igreja. [...] A filosofia moderna caracteriza-se pelo abandono do princípio de A., ao menos como princípio explicitamente assumido para a disciplina e a orientação da pesquisa. De qualquer forma, a A. em moral, política ou mesmo filosófica; e mesmo quando não se apoia na força das instituições políticas que nela se fundam, essa voz age sobre a pesquisa filosófica tanto de forma explícita, com o prestígio que confere às teses que apoia, quanto de forma sub-reptícia e disfarçada impedindo e limitando a indignação e prescrevendo ignorância e tabus.

Ocorre, neste caso, tanto a abordagem religiosa quanto a secular para o emprego do termo autoridade. Isso porque não há a menção das implicações políticas e sociais inerentes ao termo, correlacionadas às questões ideológicas e de poder. Usaremos o termo autoridade somente do ponto de vista da autoridade intelectual, aproximada do sentido de propriedade conceitual, com o intuito da fundamentação do conceito de autoria e, para esta tese, de autoria em educação.

Houaiss (2001, p. 352) auxilia, também, na compreensão dessa lógica, ao fazer a seguinte menção sobre o termo autoria, derivado do conceito de autor, objeto desta análise. A autoria pode ser considerada como “**1.** Qualidade ou condição do autor. **2.** O que motiva a ocorrência de algo; causa. **3.** Imputação de um comportamento a uma pessoa”.

Para o dicionarista, a autoria, além de ser condição do autor, pode ser considerada como a motivação de algo e a imputação de um comportamento a alguém. Ora, nesse caso, o professor, em sala de aula, possui autoridade sobre aquilo que ensina a seus alunos, consequência de um comportamento a ele atribuído quando do ofício de sua função.

Corrobora ainda com estas premissas Lalante (1999, p. 116-117) ao resgatar as origens do vocábulo autoridade, e com isso definir duas formas de compreendê-lo, do ponto de vista da psicologia e da sociologia:

> AUTORIDADE *D. Autoritat; E. Authority; F. Autorité; I. Autoritat.* A. PSICOLOGIA. Superioridade ou ascendente pessoais em virtude dos quais uma pessoa se faz crer, obedecer, respeitar, se impõe ao juízo, a vontade, ao sentido de outrem. B. SOCIOLOGIA. Direito (ou pelo menos poder estabelecido) de decidir ou comandar (grifos do autor).

Podemos admitir duas abordagens distintas acerca do conceito de autoridade: a psicológica e a social. Dentro do prisma da primeira, o professor se faz crer por sua condição de "ensinante"[21], de referência aos alunos durante sua ação docente. Por esse motivo, se faz obedecer, respeitar[22], e consequentemente se impõe ao juízo de seus alunos. Da mesma forma, dentro do prisma da segunda abordagem, o professor possui o direito e o poder da decisão sobre o transcorrer de sua aula, ainda que determinado por ordens superiores divergentes daquelas as que se propôs a trabalhar. Embora tenha sua ação docente determinada pela proposta da instituição escola, o professor possui em suas mãos o poder da decisão entre um ou outro comentário, por uma ou outra afirmação, à medida que o diálogo com os alunos acontece.

Considero natural que para a adequada organização do ensino haja a necessidade do estabelecimento de metas e de linhas metodológicas definidas, dentro da concepção de ensino e de aprendizagem que a escola possui. Acredito, da mesma forma, que o currículo não se consolida somente na dimensão do prescrito. Há fatores que desencadeiam e subsidiam a prática docente, os quais não estão escritos nos manuais, mas se revelam nos cotidianos, e são os frutos, também, da autoridade do professor sobre seu ofício, da sua prática e da de seus alunos.

Por esse motivo, uma análise reflexiva acerca da prática pedagógica docente poderá oferecer subsídios para verificar se o professor tem autoridade real e legitimada para se tornar autor.

4.1 A PRÁTICA COTIDIANA COMO POSSIBILIDADE DE AUTORIA

Com o intuito de uma resposta adequada a mais essa temática, entendo como fundamental recorrer à Teoria da Interdisciplinaridade como um fator de subsidio a essa reflexão. Talvez seja esta teoria um suporte metodológico auxiliar para a compreensão da

[21] O termo "ensinante" é utilizado neste contexto para definir a condição do professor: aquele que ensina.
[22] A fim de garantir a coerência do discurso, não me aterei às questões da indisciplina na escola, nem tampouco à crescente perda de autoridade do professor, objeto de estudo de muitos pesquisadores em educação.

possibilidade de autoria do professor no contexto de sua disciplina específica e em suas conexões com outras disciplinas, outros professores, alunos e com a dinâmica da escola.

No entanto, torna-se necessário a definição de algumas dimensões presentes na organização curricular da escola e da própria Teoria da Interdisciplinaridade para, somente então, verificar o lugar do professor e suas possibilidades de ação.

Para esta reflexão, utilizarei o conceito de Interdisciplinaridade Escolar, adotado por Lenoir (1998). De acordo com o autor, ela exige um movimento crescente em três níveis, assim compreendidos: curricular, didático e pedagógico.

O nível curricular exige o estabelecimento de ligações de interdependência, de convergência e de complementaridade entre as diferentes disciplinas escolares que constituem o currículo. Isso lhe garantiria uma estrutura interdisciplinar.

Muitas escolas e redes escolares têm procurado a correta organização de seu currículo considerando estas questões. Porém, apenas esta organização não é suficiente para a materialização de um currículo interdisciplinar. Há a necessidade de um segundo nível, o didático.

O nível didático tem como objetivo básico a articulação do que prescreve o currículo e da sua inserção nas situações de aprendizagem. É o espaço de reflexão do fazer pedagógico e sobre ele, planejando e revisando estratégias de ação e de intervenção, o que também não é o suficiente.

Há ainda, um terceiro nível inerente à Interdisciplinaridade Escolar: o nível pedagógico, espaço de atualização do nível didático em sala de aula. Exatamente por isso é possível considerar a Interdisciplinaridade uma categoria de ação, pois abrange a dinâmica real da sala de aula, com todos os seus implicadores, tanto aqueles relativos à gestão da classe, quanto aqueles envolvidos nos conflitos internos e externos à aula (LENOIR, 1998).

Nesse sentido, a percepção dos níveis da Interdisciplinaridade Escolar (curricular, didático e pedagógico) poderia ser repensada em três planos de aprendizagem: a disciplina no nível curricular, a interdisciplinaridade no nível didático e a transdisciplinaridade no nível pedagógico.

Não serão discutidas aqui as questões próprias e aprofundadas relativas a estes três níveis. No entanto, elas nortearão a análise da prática docente da professora Lírio[23], a qual, desde o ano de 2007, ministra a disciplina de Informática Educacional aos alunos do 6°

---

[23] Todos os professores citados nesta pesquisa tiveram sua identidade preservada.

ao 9° ano do Ensino Fundamental. Realiza também suas atividades no Laboratório de Informática junto aos professores 1° ao 5° ano do Ensino Fundamental, da Educação Infantil e do Ensino Médio da Escola SESI do Ipiranga, na cidade de São Paulo[24].

A descrição minuciosa de uma prática pedagógica será um importante auxílio para a descoberta – talvez – de uma resposta que corrobore com a hipótese de que o professor é detentor de autoridade suficiente para ser considerado autor em seu ofício.

No entanto, é preciso clarificar o contexto institucional vivenciado pela professora, a Rede Escolar SESI-SP.

Criada há sessenta anos[25], a Rede Escolar SESI-SP consolidou-se no Estado de São Paulo como a maior Rede de Ensino Privada do Estado, com aproximadamente duzentas escolas. Ao longo deste período o seu currículo acompanhou as determinações propostas pelas legislações vigentes. Com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no ano de mil novecentos e noventa e seis, os dirigentes do SESI no Estado de São Paulo decidiram consultar seu corpo docente (composto por mais de sete mil professores) acerca da necessidade da reconfiguração do seu currículo. Tais questionamentos resultaram, no ano de dois mil e três, na implementação de um Referencial Curricular[26] próprio, o qual atende tanto à legislação nacional e estadual quanto às necessidades da instituição, de suas escolas, de seus docentes e alunos.

Embora este Referencial Curricular trate da importância do conhecimento contextualizado, de questões sobre aprendizagem significativa, da figura do aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem e do desenvolvimento de habilidades e competências para a sua aplicabilidade em uma sociedade do conhecimento, a materialização de um trabalho com Tecnologias da Informação e da Comunicação e com Tecnologias Digitais ainda não era apreciada de forma clara e sistematizada.

Mesmo em sua estrutura, as escolas tinham computadores apenas para uso administrativo. Muitas delas, apenas um computador instalado na secretaria. Algumas

---

[24] Esta prática docente foi registrada por mim, enquanto fui Administradora Escolar da Escola SESI do Ipiranga, no início do ano de 2008. Professora Lírio já desenvolvia trabalhos interdisciplinares em sua própria disciplina e em parceira com outros professores. Gentilmente, corroborou com as teorizações descritas nesta pesquisa.

[25] O Serviço Social da Indústria – SESI - foi criado em 25 de junho de 1946 pelo Decreto Lei nº. 9.403 (GUMIERO, 2002, p. 105, anexo 2). Possui Departamentos Regionais em todos os estados da Federação com autonomia própria em seus Sistemas de Ensino.

[26] Os Referenciais Curriculares da Rede Escolar SESI/SP foram implementados no ano de 2003 em todos os Centros Educacionais do Estado de São Paulo, fruto de consultorias externas e discussão entre professores e corpo técnico da entidade.

conseguiram adquirir computadores através de recursos advindos da Associação de Pais e Mestres[27], mas sempre em quantidade reduzida e para uso restrito, e quando muito, para uso de alguns professores que se aventuravam a digitar suas atividades, outrora reproduzidas em mimeógrafos.

Ao final do ano de dois mil e seis, após decisão do Conselho Regional da Entidade, foi decidido pela instalação, em cinquenta e três escolas da rede SESI do Estado de São Paulo, de Laboratórios de Informática equipados com quarenta e um computadores conectados à Internet, pois era de entendimento geral a necessidade da integração das escolas à realidade tecnológica que se impunha a todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Diante de tal determinação, professores de informática foram contratados para o trabalho nas escolas[28], e em janeiro do ano de dois mil e sete, participaram de um curso de formação sobre a concepção de ensino e aprendizagem relativos à instituição e sobre as expectativas em relação ao seu trabalho. Encaminhados à escola, permaneceram até o mês de maio sem usufruir do Laboratório, pois ele ainda não se encontrava pronto para uso.

Por opção da Rede de Ensino, o trabalho foi iniciado da seguinte forma: O atendimento aos alunos da Educação Infantil[29], Ciclos I e II[30], Ensino Médio[31]e Educação de Jovens e Adultos[32] seria realizado em parceria com o professor regente da turma, através de agendamento prévio[33], podendo ser realizado semanalmente ou a cada quinze dias,

---

[27] As Associações de Pais e Mestres são Instituições Auxiliares do Centro Educacional, judicialmente legitimadas, constituídas por professores, funcionários e pais de alunos, que têm por finalidade atender aos seguintes objetivos: aprimoramento do processo pedagógico, atendimento ao escolar e aprimoramento do relacionamento escola-família.

[28] A exigência para a contratação dos professores de informática era de que tivessem qualquer licenciatura com especialização em informática.

[29] A Educação Infantil na Rede Escolar SESI-SP atende crianças de 04 e 05 anos divididas em duas turmas distintas, denominadas Fase IV e Fase V.

[30] O Ensino Fundamental na Rede Escolar SESI-SP adequou-se às determinações que contemplam o Ensino Fundamental de 09 anos. Este período, até o ano de 2009, estava dividido em quatro Ciclos de Estudo, denominados: Ciclo I (1º, 2º e 3º ano de escolaridade), Ciclo II (4º e 5º ano de escolaridade), Ciclo III (6º e 7º ano de escolaridade) e Ciclo IV (8º e 9º ano de escolaridade).

[31] O Ensino Médio foi implantado gradativamente na Rede Escolar SESI-SP no ano de 2007 somente nos Centros Educacionais que se localizam nos CAT's (Centros de Atividades do Trabalhador). Ao longo dos anos, sua ampliação foi gradativa.

[32] O atendimento à Educação de Jovens e Adultos ocorre somente no período noturno em duas modalidades distintas: O PAI – Programa de Alfabetização Intensiva – para os adultos que não estão ainda alfabetizados e o Telecurso 2000, agora Novo Telecurso, nos níveis Fundamental e Médio. Este último não exige a presença do aluno. Ele pode apropriar-se do material e estudar em casa. No entanto, muitos alunos preferem vir à escola para participar das atividades propostas.

[33] O agendamento para a Educação Infantil, Ciclos I e II e EJA é realizado por hora, com sessenta minutos. O agendamento para o Ensino Médio se faz respeitando a hora-aula da turma (cinquenta minutos).

conforme a disponibilidade do Laboratório de Informática e a necessidade do professor regente. Já o atendimento para os alunos dos Ciclos III e IV seria realizado dentro de uma disciplina denominada Informática Educacional, com uma carga horária semanal de duas horas-aula[34] por turma, ministrada pelo Professor de Informática. Além disso, o professor da turma também poderia agendar um horário, no pouco tempo restante de uso do Laboratório, já tomado pela carga horária da disciplina.

A pergunta inicial que permeou tal iniciativa foi: O que será feito nesse espaço? O que ensinar? Quais atividades realizar? O que fazer com a disciplina Informática Educacional?

> A própria exploração da noção de integração das tecnologias no currículo, e não a mera adição ou aplicação torna imperioso que não se perca de vista que o educativo requer uma legitimação ideológica fundamentada numa determinada tomada de posição sobre a natureza do conhecimento e cultura, sobre o conhecimento relativo ao desenvolvimento e construção do saber por parte dos alunos e sobre o papel que neste processo jogam os professores e as escolas ao utilizarem certas tecnologias. Sem esta contextualização, acrescem as dificuldades para se retirar o máximo potencial curricular e pedagógico de cada tecnologia (SILVA, 2007, p. 852).

A escola procurou adequar-se a esta “invasão” tecnológica a partir das seguintes perguntas: que tipo de aluno desejamos formar? Que escola nós queremos? Para qual sociedade? Qual é o melhor caminho a seguir?

Estas questões, próprias das discussões constantes e presentes na Proposta Pedagógica e no Plano Escolar – no Currículo, de fato – permearam a construção das práticas aqui descritas. Para tanto, as separaremos em dois momentos distintos: uma prática pedagógica fruto de um agendamento do professor regente de sala e uma prática pedagógica construída somente na aula de Informática Educacional.

Como os professores não tinham a obrigatoriedade do agendamento de um horário no Laboratório de Informática houve um trabalho da professora Lírio na tentativa de conquistá-los[35] para este uso. Durante algumas semanas, ela se disponibilizou a acompanhá-los durante o horário do intervalo com a finalidade da descoberta de quais projetos estavam desenvolvendo, quais iriam desenvolver e quais os desejos e possibilidades de trabalho no

---

[34] Cada hora-aula tem a duração de cinquenta minutos e nem sempre são sequenciais. Dependendo da turma são aulas seguidas, dependendo não.

[35] Fazenda (2003) afirma que a busca por novos parceiros move os que se dedicam a lecionar e a pesquisar na interdisciplinaridade. Para Lalante (1989) tem autoridade aquele que se faz crer. Percebemos que a professora Lírio utilizou essas premissas para influir na decisão dos demais professores, no mesmo sentido que a Enciclopédia Luso Brasileira de Filosofia (1999) atribui ao conceito de autoridade.

laboratório. Esse movimento foi de extrema importância, pois a Rede de Ensino ainda não possuía[36] um horário coletivo de planejamento semanal ou quinzenal, como muitas instituições de ensino o tem.

A partir dessas conversas, duas professoras do Ciclo II Final (5º ano) se disponibilizaram a desenvolver um trabalho em parceria com a professora Lírio, utilizando como ferramenta básica um editor de texto (Word for Windows) para a realização do Livro da Vida de cada aluno. Essa atividade se constituía como parte do Eixo de Trabalho "Ciências Humanas", embora devesse primar também pela construção formal dos textos, uma vez que o produto final (o Livro da Vida) seria disponibilizado às famílias dos alunos.

Fazenda (2003, 2006, 2008) afirma que é de extrema importância a compreensão da História de Vida de professores e alunos, recuperando aspectos importantes por meio do recurso da memória. Nesse sentido, as três professoras administravam questionamentos de natureza epistemológica, ontológica e prática.

O Livro da Vida deveria registrar aspectos importantes da vida de cada aluno. Por isso mesmo deveriam ser resgatados com sensibilidade e cuidado, registrados com fidedignidade e rigor (por crianças de aproximadamente dez anos!) e socializados com respeito à sacralidade de cada história. Tal preocupação pode ser caracterizada como tendo sua origem na ontologia.

Da mesma forma, o Livro deveria ser registrado respeitando-se as características do gênero textual escolhido (neste caso específico, o diário), sem, contudo, abandonar os conteúdos próprios da história, como a ordem cronológica dos acontecimentos: questionamentos de ordem epistemológica.

Por fim, o Livro deveria ser escrito, revisado e reescrito no computador, utilizando a ferramenta Word for Windows, em datas e horários pré-determinados, sendo que deveriam estar prontos para uso ao final do bimestre letivo: questionamentos de ordem prática.

Acredito que as angústias e preocupações das professoras são características daqueles que estão à procura da realização de suas tarefas de forma eficaz. Ao contrário do que possa parecer em um primeiro momento, tal atitude não revela insegurança, mas sim a segurança caracterizada pela consciência de que o trabalho realizado é complexo, e acima de tudo, fundamental para a vida dos alunos que dele participam.

---

[36] Até a conclusão desta tese, a Rede Escolar SESI-SP não possuía um horário semanal destinado ao planejamento coletivo de seus professores.

Picollo (2005, p. 62), pesquisador do GEPI, quando da defesa de sua tese de doutoramento, afirmou que o professor precisa ter coragem para admitir a presença da humildade em sua prática cotidiana, pois ele é:

> - falível porque não domina todos os campos do conhecimento;
> - igual ao aluno, porque sendo o aluno aprendiz, o professor também o é;
> - mais experiente que o aluno, porque estudou e viveu mais, mas isso também não invalida a existência da experiência do aluno em outros campos de conhecimentos ignorados pelo professor e dos quais ele apreende-aprende muito. [...] Se não há risco, não há proliferação de ideias criativas dentro do processo, não atuamos nele como seres pensantes e críticos.

Primeiramente, os principais questionamentos da professora Lírio foram: o que já sabem esses alunos? Quais suas principais dificuldades em relação ao aprendizado?

De acordo com as professoras, a grande maioria dos alunos apresentava dificuldade na reescrita dos textos. Muitos erros de ortografia, coerência e coesão se apresentavam a elas, e era extremamente trabalhoso para os alunos detectá-los. Por outro lado, os alunos já tinham coletado uma quantidade considerável de material (entrevista com os pais e seleção de fotos significativas para cada ano de vida, por exemplo).

Para esse caso, o agendamento com as professoras foi realizado pela professora Lírio de forma semanal, e à medida que as aulas iam acontecendo no Laboratório, o uso de outras ferramentas foi surgindo: o recurso de autocorreção ortográfica passou a exercer o papel de anunciar ao aluno que alguma coisa não estava bem no texto, e com isso, já não precisavam escrever todo o texto novamente, bastava digitar de maneira correta somente os pontos precisos de ajustes.

Aos poucos, outras ideias foram se materializando, de forma a integrar as três naturezas dos questionamentos das professoras: ao invés dos alunos pesquisarem a origem do próprio nome em casa, por exemplo, aprenderam a conectar a Internet e a fazer o uso de sites de busca para isso. Escanearam fotos e ilustrações para a diagramação final do livro, que contou com informações e desenhos sobre a origem do nome da criança, sua árvore genealógica, suas canções de ninar preferidas, seus talentos, seus brinquedos mais significativos, seu time de coração e ocorrências engraçadas, como a primeira travessura cometida, por exemplo. Abaixo, selecionei duas fotos presentes em um dos livros elaborados pelos alunos. A Figura 01 retrata um dos desenhos feito por uma aluna com a finalidade de ilustrar a página de seu livro, o qual versava sobre sua canção de ninar

preferida. De acordo com a garota, o pai cantava a música “Boi da cara preta” todos os dias com o intuito de fazê-la adormecer.

Figura 01- Canções de ninar: boi da cara preta
Fonte: arquivo pessoal

A Figura 02 retrata a ilustração que deveria ser feita na contracapa do Livro da Vida. Nesse caso, a menina ilustradora tinha nove anos. A folha foi dividida em nove quadrados, sendo que cada quadrado simbolizava um ano de sua vida para que, em cada um deles, ela pudesse desenhar a lembrança mais significativa relativa à época vivida. A aluna definiu como aspectos importantes de sua História de Vida as seguintes ocorrências: no 1º ano aprendeu a andar e no 2º ano a falar. Suas primeiras palavras foram “mamãe” e “papai”. No 3º ano aprendeu a manusear o computador; no 4º ano entrou no CEI[37]; no 5º ano aprendeu a ler e a escrever e no 6º ano aprendeu a escovar os dentes sozinha. Já no 7º ano aprendeu a amarrar os sapatos; no 8º ano a usar os talheres e, por fim, no 9º ano pretende aprender muito mais. Após a finalização do desenho, a professora de Informática o escaneou e a aluna o anexou ao seu Livro da Vida.

[37] Na época, o CEI (Centro de Educação Infantil) era uma escola SESI que atendia crianças de 04 a 06 anos, em um prédio próprio localizado dentro do SESI Ipiranga. Em geral, as crianças atendidas pelo CEI continuavam seus estudos na escola, como é o caso da aluna que produziu o desenho. Como a disputa por uma vaga era bastante intensa, as famílias que a conseguiam valorizavam muito essa conquista, o que reflete na fala da menina.
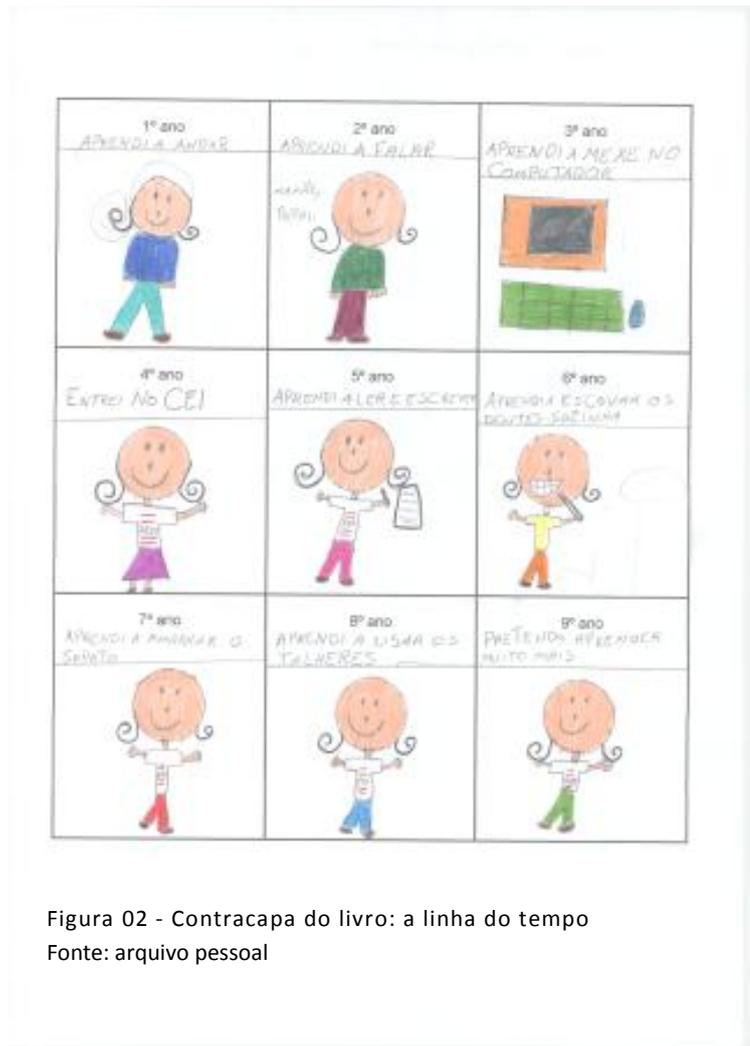
Figura 02 - Contracapa do livro: a linha do tempo
Fonte: arquivo pessoal

O Livro da Vida, no entanto, também foi constituído por depoimentos das crianças acerca dos aspectos significativos de suas vidas. A mesma aluna, autora dos desenhos acima, escreveu o seguinte relato:

> Bem, eu nasci de parto cesariana porque como eu tinha passado da hora de nascer, fiz cocô na barriga da minha mãe, e seria perigoso se eu aspirasse, mas ocorreu tudo bem. O meu pai estava lá com a minha mãe, eu nasci com o peso de 2.900, no hospital A. R. A., no dia 23/02/2000, no horário 9:09. Meus dias na maternidade foram bem tranquilos, nada de anormal.
> Minha primeira travessura foi com seis meses quando minha mãe me deixou na cama dela de bruços e virou para pegar a fralda e acabei virando e caindo. Eu chorei muito.
> Um acontecimento marcante pra mim foi quando a minha irmãzinha nasceu no dia das crianças e ela se chama I. E outro acontecimento foi eu ganhar o meu primeiro brinquedo que foi uma boneca e eu dei o nome de Juliana. Eu a carregava para onde eu ia.
> Fazer meu próprio livro foi muito interessante porque é legal falar um pouco sobre a sua vida, e este livro também ensinou varias coisas como: algumas pessoas não sabiam mexer no computador e a professora ensinou quem não sabia mexer no computador e aprendemos muitas coisas com este livro de nossas vidas.
> (Relato da aluna, extraído de seu Livro da Vida)

Após ser revisto por alunos e professores, o Livro foi impresso no próprio Laboratório de Informática e entregue às famílias durante a Reunião de Pais.

O trabalho mobilizou o grupo de professores do mesmo Ciclo ao desenvolvimento de atividades afins no Laboratório. Aos poucos, ele foi se transformando em uma extensão da sala de aula – ora os alunos iniciavam a atividade no Laboratório e a terminavam em sala, ora iniciavam em sala e as finalizavam no Laboratório.

A questão relativa ao trabalho como instrumento de apoio às aulas dos professores parecia já estar adequadamente encaminhada. As professoras o fizeram como quem tem autoridade para a criação dos conteúdos, de forma a torna-lo significativo para os alunos. O que fazer, agora, com as duas horas-aula de Informática Educacional para as oito turmas de alunos dos Ciclos III e IV (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental)?

Inicialmente, em 2008, a Rede de Ensino SESI-SP orientou os professores de Informática com a finalidade do desenvolvimento de Projetos de Trabalho com cada turma de alunos, privilegiando as seguintes temáticas: Centenário da Imigração Japonesa; Duzentos anos da vinda da Família Real ao Brasil e o Projeto Institucional "Água é vida: cuide desse bem". Além disso, deveriam ser realizadas atividades que propiciassem aos alunos o contato com o que se denominou "Currículo Mínimo", em suas abordagens: Ambiente Operacional, Editoração Eletrônica, Planilha Eletrônica, Multimídia: autoria, Softwares Educacionais e Internet. Para esses trabalhos e os demais realizados no Laboratório, o computador do professor contava com um filtro (em formato de lista *"txt"*) que disponibilizava apenas alguns endereços da Internet para as máquinas dos alunos.

A princípio, a orientação dada foi a do seguimento de uma lista padrão composta por alguns sites de temática geral, disponível a todos os Laboratórios de Informática. Verificando tal lista, a professora Lírio percebeu que muitos endereços eletrônicos, essenciais aos trabalhos que ela havia proposto realizar, ficaram ausentes da lista. Como o currículo se faz ao longo do processo, e como acreditamos que é a partir do interior da escola que partem as reais necessidades e as verdadeiras possibilidades de trabalho (já que o professor possui autoridade sobre o que ensina e, a partir disso, se legitima como autor), ela entrou em contato com a Direção da Escola[38] e expôs o problema. Alguma solução, diferente da que estava em vigor, precisaria acontecer. A escola entrou em contato com a administração estadual da área de Informática Educacional, solicitando a liberação de

[38] Na época eu exercia esta função na escola.

outros sites, e se dispôs testar a eficiência desta ação, encaminhando mensalmente relatórios das atividades e de seu impacto nas turmas trabalhadas. Imediatamente o uso foi liberado[39].

O caminho legitimado para a constituição da autoria pelo professor exige a consciência de que, muito mais do que a preocupação com aspectos teóricos, há que se dispor de cuidado e respeito com o ser humano, com os desejos, com as necessidades e potencialidades dos alunos, cuja parcela de história depende da responsabilidade das ações do professor, como afirma Freire, P. (1997, p. 71):

> Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado.

Um passo foi dado na direção de oferecer aos alunos uma oportunidade de efetivamente construir conhecimento, utilizando-se dos recursos concretos existentes para as buscas na Internet. Ao mesmo tempo, não foi negado à professora o desejo e a necessidade da autoria. Talvez tenha havido uma atitude transgressora por parte daqueles que gerenciaram este processo, ou talvez um passo de ousadia. Acredito que a efetivação de um trabalho inovador na escola (e, por isso, de autoria) precisa estar repleta de bom senso e de respeito ao aluno e ao seu processo de aprendizagem. A dimensão ética de não negar-lhe o direito à pesquisa e ao acesso às ferramentas de que necessita deve ser privilegiada e possibilitada no concreto de cada aula.

Vencido esse primeiro obstáculo, adentramos em outro: qual o sentido do trabalho de um Currículo Mínimo de Informática Educacional com adolescentes de onze a catorze

---

[39] Apresentou-se ao setor responsável uma lista, como esta que exemplificamos, por Modalidade de Ensino, por Ciclo e por temática trabalhada, afirmando a organização e intencionalidade do trabalho:
Ciclo II Inicial – 1º semestre de 2008:
Adição: (Raciocínio lógico): http://www.profcardy.com/matematica/magico/3x3.htm- quadrado mágico;
http://www.terra.com.br/criancas/jogos_somando.htm Descubra o número. Tipo quadrado mágico
http://smartkids.terra.com.br/jogos/54_adicao.html - O jogo da adição
http://www.redescola.com.br/software/uamf1033/uamf1033.swf - O jogo da adição
http://www.aescolinha.com/index.php?option=com_wrapper&Itemid=230 – Adição e Subtração
http://drkaos.psico.ufrgs.br/jogos/jogo_calculo2.html - Jogo do Calculo (Quadrante)
http://web.educom.pt/escolovar/mat_calcmental_quadmagico1.1.htm
http://www.cercifaf.org.pt/mosaico.edu/ca/index_ca.htm
http://www.pakids.com.br/jogos/jogos_material_escolar.htm
Museus: http://www.sampaonline.com.br/museus.htm
http://www.saopaulo.sp.gov.br/saopaulo/cultura/museus.htm
Centro Histórico de São Paulo: http://www.vivaocentro.org.br/bancodados/centrosp/imagens_do_centro.htm

anos que, em sua grande maioria, já usavam o computador com navegação livre pela Internet diariamente em suas casas? O trabalho com os projetos sugeridos seria realmente eficaz? Propiciaria um ambiente de aprendizagem? Contribuiria na construção do conhecimento? Possibilitaria à professora a possibilidade de autoria? Afinal,

> Os computadores estão propiciando uma verdadeira revolução no processo de ensino aprendizagem. Uma razão mais óbvia advém dos diferentes tipos de abordagens de ensino que podem ser realizados através do computador, devido aos inúmeros programas desenvolvidos para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, a maior contribuição do computador como meio educacional advém do fato do seu uso ter provocado o questionamento dos métodos e processos de ensino utilizados (VALENTE, 1993, p. 25).

O movimento da professora Lírio, nesse momento, foi similar ao realizado com os professores dos Ciclos I e II. No horário do intervalo entre as aulas, conversou com os colegas, ao longo dos dias, com o intuito do conhecimento das temáticas trabalhadas por eles, e quais delas eles pensariam ser interessante um estudo mais profundo durante o trabalho com as turmas nas aulas de Informática Educacional (recordando: o desafio agora era o que a professora Lírio trabalharia nos cem minutos semanais junto a seus alunos adolescentes. Encontrar temáticas significativas e contextualizadas exigiria diálogo com os outros professores dos alunos). Aos poucos, alguns professores começaram a sair do seu lugar comum e a iniciar uma discussão sobre os trabalhos realizados. Relatamos, aqui, um trabalho desenvolvido em parceria com a professora de Língua Portuguesa em duas salas de Ciclo IV Inicial (8º ano do Ensino Fundamental).

No primeiro bimestre do ano de 2008, a professora de Língua Portuguesa, a quem denominei Margarida, estava trabalhando o gênero textual anúncio publicitário. Geralmente, quando se trabalha um gênero textual com os alunos, a professora parte do que eles já sabem sobre o assunto, ou seja, realiza um levantamento dos conhecimentos prévios sobre o tema. A partir daí, oferece elementos para a mobilização do grupo, sempre a partir de uma problematização. Só então o conhecimento é sistematizado e a teoria consolidada.

Concomitantemente a esse processo, a professora Lírio, em sua aula específica e sem a presença da professora Margarida, propôs a criação por parte dos alunos de um produto (algo que pudesse ser comercializado de forma fictícia), utilizando de material reciclado. Para isso, dividiu os alunos em duplas de trabalho. Após a criação do produto, as duplas foram aos computadores para a realização de um cartaz que o anunciasse, utilizando

dos aplicativos do Word e Paint do Windows. Eles deveriam seguir alguns critérios para a construção de um anúncio, considerando todos os elementos necessários para isso, já trabalhados com a professora Margarida.

A surpresa das duas professoras foi a constatação de que os alunos foram além das expectativas para a atividade, como demonstram as Figuras 03 e 04:

Figura 03 – Digitexto
Fonte: arquivo pessoal
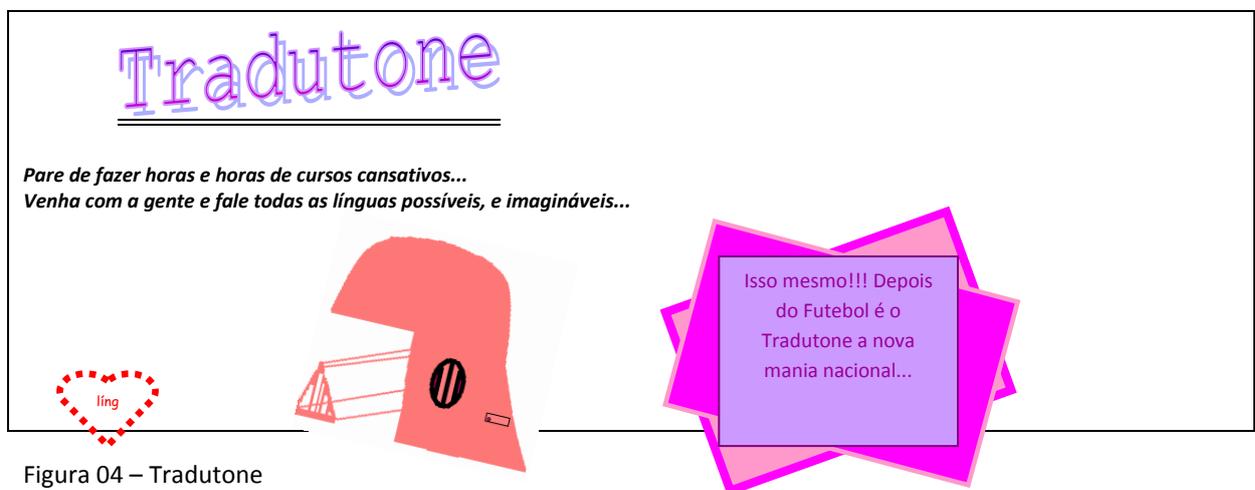
Figura 04 – Tradutone
Fonte: arquivo pessoal

A dupla que produziu a Figura 03 – Digitexto – pensou em um produto que respeitasse as exigências da escola (caderno e livro) e que, ao mesmo tempo, acompanhasse as inovações tecnológicas presentes na vida dos adolescentes: para eles, digitar era uma ação muito mais rápida e eficaz do que escrever com papel e caneta. Além disso, o produto armazenaria mais de 150 textos em um único cartão de memória, diminuindo o peso das mochilas e a dificuldade do encontro de determinado texto

solicitado a eles pelo professor. Para elaborar de forma fictícia o produto, os alunos utilizaram materiais recicláveis, como caixas de papelão e retalhos de isopor.

Já a dupla que elaborou a Figura 04 – Tradutone – um capacete bastante feminino que tiraria os adolescentes das aulas de línguas. Para eles, bastaria colocar o capacete que sua tecnologia já identificaria qual a língua falada e a traduziria imediatamente. Também utilizaram material reciclável para elaborar o produto e demonstrá-lo à turma.

Ao observar essas produções, professora Lírio realizou intervenções com as duplas e entre elas, efetuando algumas modificações, como a explicitação do valor de mercado do produto e a indicação do local de venda.

Após esse segundo momento, cada dupla filmou o anúncio de seu produto, utilizando-se de uma câmera digital e do aplicativo Movie Maker. Todo o processo (filmagem, editoração, diagramação e finalização) foi responsabilidade dos componentes da dupla. Os alunos poderiam usar de quaisquer ambientes da escola para a realização da filmagem que, depois de editada no Laboratório de Informática, foi apresentada à professora Margarida.

Ao analisar esse trabalho, verifica-se que a professora Lírio manifestou uma atitude diante do conhecimento e das possibilidades impostas pela escola e pela Rede de Ensino. Atitude de ousadia e de reciprocidade, como afirma Fazenda (2003, 2006, 2008). Demonstrou que, mesmo não estando livre de muitos fatores, como a organização curricular e as listas "txt", estava livre para a realização de algo inovador (FRANKL, 1989a). Desenvolveu uma atitude respeitosa com a aprendizagem dos alunos e com o trabalho pedagógico desenvolvido pela colega de outra disciplina. Atitude de bom senso, própria dos autores...

> O exercício do bom senso, com o qual só temos a ganhar, se faz no corpo da curiosidade. Neste sentido, quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso. O exercício ou a educação do bom senso vai superando o que há nele de instintivo na avaliação que fazemos dos fatos e dos acontecimentos em que nos envolvemos (FREIRE, P. 1997, p. 69).

Seria utópico descrever esse trabalho como a configuração de uma das experiências mais inovadoras no uso de Tecnologias Digitais. No entanto, ele se configurou como um passo exitoso e real, presente em uma escola com pouca experiência na realização

de trabalhos tecnológicos. São passos dados na tentativa da construção de um trabalho significativo e interdisciplinar.

Se considerarmos os três níveis da Interdisciplinaridade Escolar (LENOIR, 1998) apontados no início da análise desta prática, é possível verificar que as práticas pedagógicas da professora Lírio permeiam os espaços de autoria, tanto no universo da didática quanto no da pedagogia. Transgridem uma orientação curricular não esclarecedora da direção a seguir no interior da escola, mas que oferece apenas algumas possibilidades de caminho e de construção. Configura-se em uma possibilidade de parceria.

> A parceria consiste numa tentativa de incitar o diálogo com outras formas de conhecimento a que não estamos habituados e, nessa tentativa, a possibilidade de interpenetração delas. [...] a possibilidade de que um pensar venha se complementar no outro (FAZENDA, 2003, p. 69).

Ao conversar com as professoras Lírio e Margarida, ambas manifestaram o desejo da destituição da disciplina Informática Educacional e de sua transformação em momentos de apoio coletivos, nos quais as duas pudessem realizar atividades em conjunto, como ocorre com os Ciclos I e II, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio. Acreditam que isso traria maior significado às suas práticas, permitindo a realização de um trabalho em parceria de modo mais eficaz. De acordo com elas, as aulas ministradas pelo professor de informática seriam realizadas junto ao professor da turma e transformariam o Laboratório em uma extensão da sala de aula. Enquanto isto não ocorre, pois há uma série de questões legais para sua efetivação (ou não), adaptações como as relatadas acima serão feitas, na tentativa de proporcionar uma aprendizagem mais significativa aos alunos. Afinal, as inovações tecnológicas avançam com extrema rapidez e sua apropriação por crianças e adolescentes tem crescido na mesma proporção. Adaptar-se a tais inovações, mantendo sempre o princípio da coerência, da fundamentação teórica que permeia a prática da escola, permite um novo olhar sobre as aprendizagens dos alunos.

Isso nos remete a novas possibilidades e novos questionamentos: a busca pela autoria é inerente ao professor ou ela pode ser formada? É possível cuidar da formação do professor para que ele se transforme em autor?

4.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO POSSIBILIDADE DE AUTORIA

Para Furlanetto (2004), o professor vai sendo formado ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Essa formação pode ser compreendida de duas maneiras, dependendo da concepção assumida. Primeiramente, a compreensão da formação profissional do professor pode ser estabelecida colocando-o em uma fôrma bem definida, rígida e reprodutora, na qual aprenderia (e repetiria) técnicas, métodos, conteúdos e materiais. Por outro lado, a compreensão de sua formação profissional pode se dar como uma possibilidade de dar forma, a qual propicie ao professor "buscar os próprios contornos, aqueles que possibilitem sua expressão" (p. 25).

Assumirei, aqui, a segunda concepção, que considera o processo de formação profissional do professor um processo dinâmico, realizado de forma contínua e permanente, e incapaz de dissociar seus avanços pessoais dos profissionais.

Para a autora,

> O professor intervém em um meio ecológico complexo, em um cenário vivo e mutável, definido por interações simultâneas, além de enfrentar múltiplas situações para as quais não encontra respostas elaboradas, o que o obriga a ir além das regras (FURLANETTO, 2004, p. 10).

Para a adequada interferência nesse universo de complexidade, o papel do autoconhecimento é fundamental. À medida que ocorre sua ampliação dentro do universo pessoal e profissional do professor, maior segurança se estabelece em sua prática, em seu agir.

Um dos meios para a ampliação do autoconhecimento, utilizado em pesquisas qualitativas e fenomenológicas, sobretudo na área da Educação (mais precisamente nos estudos referentes à Formação de Professores), é caracterizado pelo resgate das Histórias de Vida. Farei uso, aqui, das construções de Josso (2004) e Nóvoa (2000, 2001), que muito tem colaborado através de seus estudos nesta área específica.

Para Josso (2004), é necessária a compreensão da formação profissional do professor a partir do olhar de quem aprende, ou seja, do aluno. Para isso, é de suma importância a consideração de conceitos descritivos, como a experiência docente, o momento histórico vivenciado pelo profissional, os diferentes processos de aprendizagem

vivenciados por alunos e professores, a identidade pessoal e profissional do professor, além da subjetividade presente nas relações pessoais entre professores e alunos.

Para a autora, a abordagem biográfica, a qual é responsável pelo resgate da História de Vida do educador em formação, é um recurso que permite a observação dos aspectos centrais inerentes às situações educativas, pois

> ela permite uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si mesmo no seu ambiente natural. Para perceber como essa formação se processa, é necessário aprender, pela experiência direta, a observar essas experiências das quais podemos dizer, com mais ou menos rigor, em que elas foram formadoras (JOSSO, 2004, p. 39).

Para o professor, a observação de suas próprias vivências constitui uma experiência extremamente pessoal, ao mesmo tempo que intrinsecamente coletiva. O movimento interior de retorno às origens e a reflexão sobre suas particularidades permite ao educador em formação reviver e rememorar aspectos sagrados inerentes a sua História de Vida. Ao mesmo tempo, ao realizar a materialização de suas experiências através de um texto escrito, de uma imagem ou escultura, por exemplo, sempre o faz com a intencionalidade de uma função socializadora, no sentido de compartilhar com o outro, presente no grupo, sua trajetória de vida. Nesse sentido,

> parte-se da análise das práticas dos professores em relação a problemas complexos que enfrentam, a fim de alcançar maior compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem problemas, como modificam rotinas, como experimentam hipóteses e como utilizam técnicas (FURLANETTO, 2004, p. 10-11).

De acordo com Freire, P. (1997), é através do encontro entre aluno e professor, em sua relação dialógica, que ocorre a aprendizagem. Por esse motivo, o fazer pedagógico exige deste profissional o estabelecimento de relações de amorosidade, respeito e bem querer aos educandos. Para o autor, o processo de ensino exige a reflexão do professor a respeito do fato de que não há docência sem discência, ao mesmo tempo em que a tarefa de ensinar não é caracterizada pela transferência de conhecimento, mas sim uma especificidade humana.

Freire, P. (1997) afirma que o ato de ensinar exige do professor a capacidade de pesquisa e reflexão críticas sobre sua prática docente, e que as realize com rigorosidade metódica, pois o conhecimento está em constante transformação. Da mesma forma, esta prática traz ao docente o adequado respeito aos saberes dos educandos e, a partir disso, os

faz avançar, muito mais que por suas palavras, mas principalmente pela corporificação delas pelo exemplo. Além disso, para o autor, é preciso aceitar o risco do novo, rejeitando sempre qualquer forma de discriminação.

Partindo da concepção segundo a qual o homem é um ser inacabado e encontra-se em constante processo de aprendizagem, Freire, P. (1997) afirma ainda que o ato de ensinar exige bom senso para a adequada apreensão da realidade, tolerância, humildade e respeito à autonomia de ser do aluno. Da mesma forma, exige alegria, esperança, curiosidade e convicção de que é possível a mudança.

O homem, ao ensinar outros homens (independente da fase de vida na qual esteja inserido), necessita de generosidade, comprometimento e segurança a respeito de sua competência profissional. Além disso, para o autor, o professor deve compreender a educação como um instrumento de intervenção social, e por isso, torna-se necessário saber escutar seus alunos (e a si próprio) de maneira adequada, tendo a disponibilidade para o diálogo com o intuito da tomada de decisões conscientes, detentoras da liberdade e da autoridade que lhe são próprias. Por fim, é preciso a compreensão por parte do profissional para que o ato de ensinar se caracterize pelo reconhecimento da educação como ideológica e como um ato de bem querer aos educandos.

A partir do momento no qual ocorre a compreensão dessas questões, essenciais à formação do professor, este profissional passa a vivenciar a docência como uma atividade que vai além do ensino de conceitos historicamente acumulados. É realmente possível a crescente aproximação do aluno da experiência humana da descoberta, da pergunta, da curiosidade, da criticidade e, consequentemente, da autoria.

Arroyo (2000) recorda que a docência é uma atividade iminentemente humana. Ao professor é dada a autoridade perante os conteúdos, às metodologias e os rumos tomados durante as aulas. É ele o delimitador dos caminhos a serem percorridos, legitimado pela autoridade inerente a quem se responsabiliza pelo que faz, a quem se considera autor.

> Quando recuperamos as formas de ensinar e de aprender, o como, os processos de formação, não estamos abandonando as dimensões a formar, os saberes a aprender, a cultura e os significados a internalizar, os hábitos a incorporar... O que estamos propondo é que se equacione a pluralidade dessas dimensões como conteúdos de nossa humana docência. Quando se cria o hábito de dar a devida centralidade ao como aprender e ensinar, como propiciar o desenvolvimento pleno dos educandos em cada ciclo-tempo de vida, os conteúdos a trabalhar recuperam sua centralidade. Os docentes vão se colocando como questão coletiva que dimensões formar, que potencialidades desenvolver, que sujeitos sociais e

> culturais, cognitivos, éticos e estéticos, que linguagens dominar, que hábitos e competências, de que ferramentas culturais se apropriar. Por que não reconhecer que tudo isso são os conteúdos de nossa humana docência? (ARROYO, 2000, p. 117-118).

A partir desses pressupostos, analisarei três práticas formativas de educadores, com foco na possibilidade do desenvolvimento da autoria. As duas primeiras descreverão os movimentos ocorridos com duas turmas do curso de Pedagogia, a fim de repensarmos a autoria inserida na formação inicial e continuada do professor, e a outra fará a descrição da prática de professores em exercício na Educação Básica, com o intuito da análise das possibilidades de autoria presentes nas construções coletivas advindas do cotidiano da escola.

4.2.1 A autoria na Formação Inicial do Professor

Através da reflexão sobre o conceito de "humana docência", proposto por Arroyo (2000), no trecho citado acima, analisarei uma atividade pertencente à disciplina "Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil", por mim ministrada durante o primeiro semestre do ano de 2010. Esta atividade foi realizada com alunas do 3° semestre do Curso de Pedagogia da Faculdade de Pindamonhangaba, Instituição de Ensino Superior na qual sou docente, a fim de haver a compreensão a respeito do papel do professor na formação das novas gerações, e também a provável comprovação da hipótese a respeito da possibilidade da formação para a autoria.

Concordo com Gauthier (2004) quando afirma a urgente necessidade da constituição de grupos-pesquisadores, ou seja, pesquisadores parceiros daquele que se dispôs, perante a academia, à investigação de determinada realidade. O rompimento com a lógica de um detentor do saber validado que, na tentativa de colher dados para a sua pesquisa, invade um universo já existente, contribui para divulgar a concepção da possibilidade da construção e validação do conhecimento em diferentes e diversos âmbitos.

Para ele, o grupo-pesquisador pode ser construído somente a partir do estabelecimento de relações afetivas, corporais e cognitivas entre seus membros. Para

exemplificar tal relação, o autor fez uso, em uma de suas pesquisas, de uma técnica específica, a qual denominou sociopoética[40].

Ao repensar quais aspectos seriam essenciais à formação inicial das pedagogas (a turma era constituída por mulheres), a partir dos conteúdos previstos na disciplina por mim ministrada, percebi dois aspectos importantes: não existia a liberdade de transformação da ementa, porém havia a liberdade para a criação a partir dela.

Para Gauthier (2004), há um duplo agenciamento de conteúdo e expressão, denominado duplagem, os quais ocorrem inseridos no universo das relações de grupo, sendo eles: o agenciamento maquínico de corpos, ações e paixões, e o agenciamento coletivo de enunciação. A combinação destas duas formas de expressão social permite a investigação da existência, de fato, da possibilidade da autoria durante o processo formativo inicial do professor.

O agenciamento maquínico de corpos, ações e paixões permite a exteriorização da relação entre corpos, paixões, e da concretização das emoções próprias do homem, as quais ao mesmo tempo em que se atraem, repulsam-se, alteram-se e fazem alianças entre si. Isso porque os grupos (neste caso, de alunas) são constituídos por indivíduos que se compõem e se transformam segundo regras, em tempos e lugares instituídos. Nestes grupos também há a presença dos denominados "poços de captura, que atraem as energias para pontos instituídos e repetitivos e, inversamente a estes, as denominadas linhas de fuga desejantes, criadoras de jogos não previstos, as quais nem sempre ocorrem por vontade própria das pessoas, mas perpassam o conjunto de corpos e afetos" (GAUTHIER, 2004, p.130).

Já o agenciamento coletivo de enunciação revela as múltiplas falas do grupo, e o seu olhar – sempre coletivo – de uma realidade. Possui como característica fundamental a subjetividade, diferentemente dos corpos e afetos, os quais expressam seus conteúdos próprios. As enunciações coletivas possuem pontos de territorialização que atraem discursos variados, os quais estão inseridos no mesmo campo semântico, e conecta-os, como se constituísse uma supercodificação, de forma a constituir um discurso hegemônico, dominante. Existem, no entanto, pontos de desterritorialização. São palavras não

---

[40] A sociopoética é um conceito defendido por Gauthier (2004), constituinte da metodologia de pesquisa. Para o autor, pode ser compreendida como "método no sentido de Morin, ou seja, caminho que se faz caminhando, mais aberto para o imprevisto do que seria uma metodologia – precisamente porque estamos atentos à experiência radical que a poesia propõe" (p.133).

capturadas pela ordem instituída no interior do grupo, são frutos de desejos, e dificilmente são percebidas.

Considerando esses dois modos de organização possíveis à formação de um grupo, encaminhei as alunas a uma área externa da Faculdade, onde solicitei que colocassem suas cadeiras em formato de círculo, com o intuito da formação de uma única roda, como demonstra a Figura 05. Em seguida pedi que fechassem os olhos e se concentrassem no texto que seria lido para elas. O clima presente naquela noite auxiliou no adequado desenvolvimento da atividade: uma típica noite de verão, com uma suave brisa a refrescar os corpos das alunas, já cansadas devido às atividades do dia. Achei apropriada a escolha do texto “Tudo o que eu precisava saber sobre a vida, eu aprendi no Jardim-de-infância” (FULGHUM, 2000).

Figura 05 - Alunas em roda, aguardando a leitura
Fonte: arquivo pessoal

> Tudo o que eu preciso mesmo saber sobre como viver, o que fazer e como ser aprendi no jardim-de-infância. A sabedoria não estava no topo da montanha mais alta, no último ano do curso superior, mas no tanque de areia no pátio da escolinha maternal. Vejam o que eu aprendi:
> *Dividir tudo com os companheiros.
> *Jogar conforme as regras do jogo.
> *Não bater em ninguém.
> *Guardar os brinquedos onde eu os encontrava.
> *Não tocar no que não era meu.
> *Arrumar a bagunça que eu mesmo fazia.
> *Pedir desculpas quando machucava alguém.
> *Estudar, pensar, pintar, desenhar, cantar, dançar, brincar e trabalhar, de tudo um pouco, todos os dias.
> Escolha um desses itens e elabore-o em termos sofisticados, em linguagem de adulto; depois o aplique à vida de sua família, ao seu trabalho, à forma de governo de seu país, ao seu mundo, e verá que a verdade que ele contém mantém-se clara e firme (FULGHUM, 2000, p. 25).

Em seguida, utilizando-me dos recursos da sociopoética, solicitei às alunas que permanecessem de olhos fechados, relaxassem e pensassem nas aprendizagens mais significativas presentes ao longo de suas vidas. Então, pedi que pensassem livremente sobre o que seria dito por mim a partir daquele momento. Comecei, então, a relatar-lhes:

> Se as coisas mais importantes que você aprendeu, na vida, na escola, na família, na rua, fosse uma Terra, com seria essa terra? Após vinte segundo: Se fosse um túnel, como seria esse túnel?... Se fosse um caminho?... Um labirinto?... Um arco-íris?... Uma ponte?... Uma gruta?... Uma Galáxia? (GAUTHIER, 2004, p. 138).

Por fim, pedi a cada aluna, ainda de olhos fechados, que voltasse a sua atenção à imagem com a qual mais tivesse se identificado, e posteriormente, fixasse em sua memória o maior número possível de detalhes: cor, forma, tamanho e luminosidade, durante o maior tempo possível.

Em seguida, deveriam dirigir-se diretamente às mesas coletivas, já posicionadas em um local específico da Faculdade, para posterior reprodução das imagens de forma fidedigna. Tendo em mãos papel canson, tinta e pincel, as alunas deram início à produção de suas pinturas, conforme demonstrado nas Figuras 06 e 07:

Figura 06 - Elaborando uma imagem
Fonte: arquivo pessoal

Figura 07 - Elaborando uma imagem
Fonte: arquivo pessoal

A partir desse momento, o grupo passou a vivenciar o agenciamento maquínico de corpos, emoções e paixões. A vivência as levou a produzir artisticamente, ainda que muitas afirmassem não saber desenhar... O principal objetivo não era a produção de obras de arte, mas sim o resgate de suas memórias, imprescindíveis ao seu processo de formação pessoal e profissional. A rememoração de aspectos fundamentais de sua formação, fez com que as

alunas colocassem à mostra todos os recursos artísticos disponíveis à construção de sua metáfora[41] interior e, com isso, deram início ao processo de descoberta da autoria.

Verificamos que autor é aquele indivíduo capaz de reconhecer suas potencialidades e limites e que, ao se identificar, se distingue dos demais, ao mesmo tempo em que os considera e respeita. Da mesma forma, constrói suas ideias a partir do já existente, e se apropria de sua criação a tal ponto que garante a elas a legitimidade própria de quem possui autoridade sobre o objeto de sua criação.

Isto pode ser verificado no processo de produção artística das alunas[42]. Uma delas, a quem denominei Marrom, autora da Figura 08, intitulada "a árvore como metáfora", traduziu sua compreensão a respeito da sua trajetória de vida na forma de uma árvore de grandes proporções, cuja copa não caberia na folha de papel canson. A luz do sol, jamais ausente, lhe garantiria a tranquilidade e alegria necessárias. O sorriso do sol no céu e das flores no chão são características que sempre estiveram presentes em seus desenhos de infância. Segundo a aluna, quando pequena, tudo o que desenhava possuía figuras retratando rostinhos felizes.

Figura 08 - A árvore como metáfora
Fonte: arquivo pessoal

[41] Gasparian (2001, p. 216) exemplifica o uso da metáfora na linguagem cotidiana, distinguindo-a do conceito de comparação: "Se digo: Você é como uma flor, é uma comparação; entretanto, se digo: Você é uma flor, é uma metáfora".

[42] Os nomes das alunas, cujas obras de arte corroboram para a fundamentação teórica da possibilidade de autoria durante o processo de formação inicial do professor, serão preservados e substituídos por nomes de cores, a fim de preservar sua identidade.

Gauthier (2004) afirma que os agenciamentos coletivos de enunciação possuem quatro características importantes para a análise dos dados que surgem durante a realização das pesquisas, as quais denominou componentes. Ao realizar a atividade com as alunas, observei a ocorrência de todos eles nos seus desenhos e em suas falas quando, diante de todo o grupo, expuseram o que cada traço representava para elas.

O primeiro componente dos agenciamentos coletivos de enunciação é denominado de generativo, pois demonstra que toda expressão é responsável pela combinação de variados regimes de signos. Sob essa perspectiva, não existe uma cultura pura, uma metodologia pura, e uma prática pedagógica totalmente fundamentada em uma única corrente. Para o autor, o que existe é uma coerência nas falas por meio de ecos que se reforçam mutuamente.

Durante a realização da atividade, várias alunas elegeram o “caminho” como sua metáfora interior, confirmando a hipótese de Gauthier (2004), a qual afirma que os grupos possuem algumas expressões comuns. Podemos verificar que as alunas compreendem o processo de formação (pessoal e profissional) como um percurso que vai se realizando ao longo da vida do indivíduo e que, por isso, não admite receitas prontas. O primeiro caminho, retratado na Figura 09 pela aluna a quem denominei Amarela, é marcado pelas flores coloridas presentes no percurso da aluna caminhante. Ela, totalmente cor de rosa, parece ser envolvida pelo percurso que traça a cada dia.
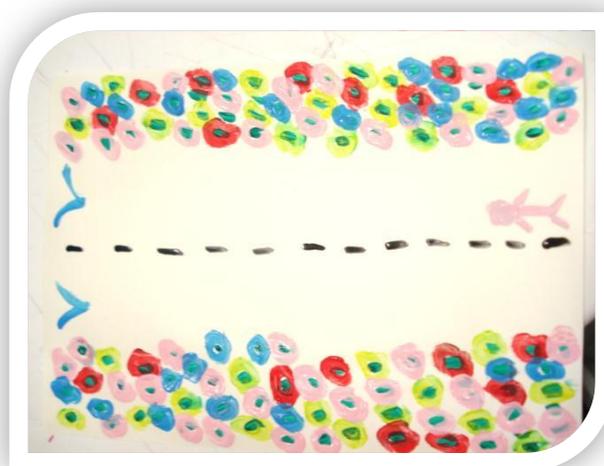
Figura 09 - O primeiro caminho: flores pastéis
Fonte: arquivo pessoal

As cores por ela escolhidas caracterizaram-se pela preponderância de tons pastéis, dando a impressão de fragilidade a quem as observa. A autora da figura, no entanto, caracteriza-se por defender com vigor seus pontos de vista durante as aulas. Com isso, a atividade revelou um aspecto de sua personalidade até então desconhecido para as demais colegas.

Já o segundo caminho, retratado na Figura 10 pela aluna a quem nomeei Verde, é formado por tijolos de coloração amarela. Verde definiu o caminho por ela traçado como semelhante a sua trajetória de vida: os tijolos nem sempre são lineares e confortáveis, mas não podem ser escondidos porque fazem parte da sua história. Este caminho é circundado por um bosque verde composto por flores vermelhas, o qual, segundo a aluna, oferece a quem o percorre a esperança na possibilidade da superação dos obstáculos presentes no trajeto.

Figura 10 - O segundo caminho: tijolos que parecem ouro.
Fonte: arquivo pessoal

O terceiro caminho, elaborado pela aluna a quem denominei Vermelha, conforme exposto na Figura 11, apresenta o elemento água, vital ao desenvolvimento e sobrevivência da espécie humana. Ao expor sua pintura, a autora afirmou que, embora existam dificuldades a enfrentar no seu trajeto, este deve estar sempre repleto de emoção, sentimento por ela retratado na forma de corações vermelhos, e de vitalidade, representada através da água de um lago.

Figura 11 – O terceiro caminho: a água e os corações
Fonte: arquivo pessoal

Os três exemplos acima contribuem para a afirmação da existência de uma coerência presente nos discursos das pessoas que compõem um grupo de trabalho, como afirma Gauthier (2004). Todo grupo constitui-se a partir de enunciações coesas, opiniões comuns, metas e sentidos. No entanto, ao mesmo tempo, não podemos esquecer que são formados por pessoas - e pessoas são sempre únicas (FRANKL, 1989a).

Nesse sentido, outras duas alunas também escolheram, dentre as várias possibilidades presentes para a realização da atividade, o caminho como metáfora dos seus sentimentos. Os caminhos de cada uma delas, porém, caracterizaram-se por interpretações e componentes absolutamente distintos daquelas realizadas pelas três alunas anteriores.

A aluna a quem denominei Cor de Rosa, como demonstrado na Figura 12, escolheu diversos animais de jardim para envolver o seu percurso. No momento de socialização do trabalho, preferiu o silêncio, para que as colegas pudessem interpreta-lo da maneira que preferissem.

Figura 12 – O quarto caminho: a presença de animais de jardim
Fonte: arquivo pessoal

Já a aluna a quem denominei Azul, cujo trabalho está retratado na Figura 13, escolheu outro tipo de caminho para expressar as experiências mais significativas por ela aprendidas ao longo de sua vida: o das águas de uma cachoeira rumo ao final do arco-íris. De acordo com ela, muitas vezes o rio segue o seu percurso de forma tranquila, como ocorre em diversos momentos de nossas vidas. No entanto, de repente surgem alguns obstáculos que parecem intransponíveis, como representado pela queda de uma cachoeira, mas, se conseguirmos ultrapassá-los com êxito, encontraremos novamente a tranquilidade, assim expressa através do caminho percorrido pelo rio após atravessar o final da cachoeira: repleto de vegetação e com um arco-íris a brilhar no céu.

Figura 13 – O quinto caminho: o percurso das águas da cachoeira rumo ao arco-íris
Fonte: arquivo pessoal

Ainda, através da análise dos caminhos retratados pelas alunas, continuamos a perceber que, embora exista uma característica comum ao grupo (expressa na escolha do caminho como metáfora), surge como realidade a ambiguidade[43]. Ambiguidade presente nas falas, nos corpos, nos desejos, nas ideias e, também, nas teorias relativas ao conhecimento. Resgatar a polissemia dos signos e a existência do paradoxo é um risco que deve incitar nos professores e pesquisadores o seu enfrentamento. Enfrentamento este que

[43] Ambiguidade para Abbagnano (2003, p. 36) refere-se a “estados de fato ou situações: possibilidade de interpretações diversas ou presença de alternativas que se excluem”. Para a Interdisciplinaridade, a ambiguidade oferece a possibilidade de incluir alternativas aparentemente excludentes por meio de um confronto inteligente, sadio, em prol da unidade da pesquisa (FAZENDA, 2001). Salvador (2001, p. 45), afirma que “ser ambíguo é permitir-se oscilar entre diferentes contextos, mas estar sempre dentro do processo. É permitir-se trilhar na emoção e na razão, na busca de ser inteiro”.

se traduz na diversidade das salas de aula, e na heterogeneidade das famílias, das práticas pedagógicas e das documentações administrativas. São índices relativos a questões no mínimo interessantes, nas quais esta pesquisa poderia se desdobrar. Porém, decidi pela permanência na investigação da possibilidade da formação do professor para a autoria durante o processo de graduação.

Gauthier (2004) afirma ainda que os grupos de pesquisa, ao elaborarem suas falas coletivamente, se apropriam de outras questões existentes não apenas nos discursos, mas também nas expressões e nos gestos de seus membros. A estas questões o autor denominou componente transformacional, o qual constitui a segunda característica dos agenciamentos coletivos de enunciação.

Duas outras alunas participantes da atividade, pertencente à disciplina Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil, do curso de Pedagogia, auxiliaram na compreensão dessa forma de expressão por parte dos grupos, bem como dos processos de autoria na formação inicial dos professores.

Para a aluna a quem denominei Branca, cuja pintura está retratada na Figura 14, a metáfora escolhida para o retrato das aprendizagens mais significativas de sua vida foi a de uma ponte com várias faixas coloridas. Através da sua observação, verificamos que sobre a ponte estão presentes as figuras de duas mãos bem próximas. Ao expor sua obra às colegas de sala, explicou que uma das mãos representava a sua e a outra, a de sua mãe. A aluna pintou também várias flores, as quais simbolizavam a constante presença da figura materna em todos os momentos importantes de sua vida. Com isso, mesmo que fosse obrigada a enfrentar alguns obstáculos, o auxílio de sua mãe sempre a ajudaria a enxergar o lado positivo presente no aprendizado de cada situação. Quando mencionou o significado de sua pintura, a aluna demonstrou estar bastante emocionada, o que contagiou as demais colegas. Através da fala de Branca, todas puderam captar sentimentos inerentes ao universo subjetivo da pintura, caracterizado por seu forte sentimento de amor e gratidão relacionados à presença materna.

Figura 14 - A ponte colorida: sua mão e de sua mãe
Fonte: arquivo pessoal

A segunda aluna a eleger a ponte como metáfora, a quem denominei Cinza, como expresso na Figura 15, a retratou de maneira distinta. Sua ponte não passava sobre um rio, mas sim sobre as estações do ano. Para a aluna estas estações, embora detentoras de características diversas, apresentavam-se floridas, pois eram iluminadas por um grande arco-íris, sinal da certeza da existência de tesouros em nossas vidas, ainda que não estejam visíveis ao primeiro olhar. Ao relatar isso para o grupo, Cinza ficou visivelmente emocionada, e em meio a este forte sentimento, numa espécie de comunhão com suas colegas, já que todas ali presentes tinham conhecimento de suas dificuldades pessoais, a aluna relatou que jamais iria desistir de seus sonhos e da busca pela felicidade, já que possuía tesouros inestimáveis em sua vida.
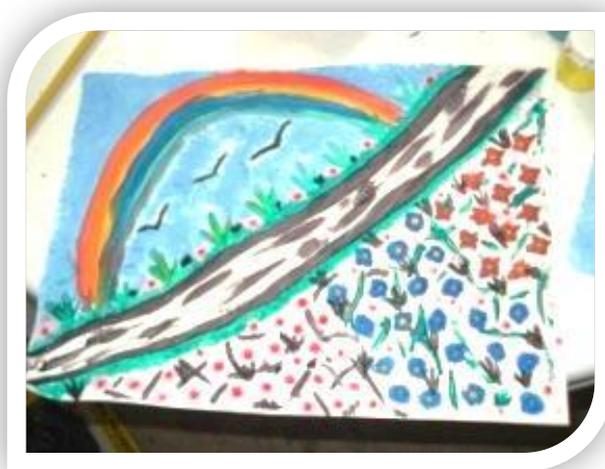
Figura 15 - Diferentes estações: um movimento
Fonte: arquivo pessoal

Através dos dois exemplos acima, percebemos a existência nos grupos de professores (já formados e em processo de formação) de grande parte do componente transformacional, o qual ainda precisa ser estudado mais pormenorizadamente, pois exige a adequada captação das emoções das pessoas, a qual deve sempre estar pautada pelo respeito à identidade de cada indivíduo, sem desconsiderar suas características culturais.

No entanto, para Gauthier (2004), os agenciamentos coletivos de enunciação possuem ainda um terceiro componente: o diagramático, o qual demonstra a maneira pela qual os signos são extraídos na sua forma original. Eles aparecem primeiramente como partículas desterritorializadas, as quais quando expressas, podem ser combinadas entre si.

São três os exemplos verificados durante a atividade realizada pelas alunas, onde é possível a comprovação dessa característica presente nos discursos dos grupos de professores.

O primeiro exemplo é demonstrado na Figura 16, elaborada pela aluna a quem denominei Laranja. A princípio, as colegas que observaram sua pintura não entenderam se Laranja havia escolhido um caminho ou um rio para retratar sua metáfora a respeito da aprendizagem mais significativa ao longo de sua vida, pois sua pintura retratava tanto a figura de um grande rio azul quanto a de um caminho quadriculado, presente nas suas adjacências. No momento de sua apresentação, no entanto, a aluna relatou a escolha tanto do rio quanto do caminho para a adequada representação de suas aprendizagens mais significativas. Para ela, tanto o rio que corre em direção ao mar quanto o caminho que o encontra são expressões características de suas aprendizagens, as quais não aconteceram sempre da mesma forma, mas de maneira bastante diversificada. Este exemplo ilustra o que Gauthier (2004) denominou como representações aparentemente desterritorializadas, pois o rio e o caminho eram, em sua constituição, bastante diferentes. No entanto, após a explicação da autora, a relação entre ambos ficou mais clara.

Figura 16 - O caminho e o curso do rio
Fonte: arquivo pessoal

O segundo exemplo, também relativo ao componente diagramático dos discursos, é representado através da pintura da aluna a quem denominei Lilás, como retratado na Figura 17. A cachoeira foi a metáfora escolhida para retratar suas aprendizagens. Através da exposição da pintura a suas colegas, a aluna relatou que, embora bonita, a cachoeira estava repleta de pedras, as quais precisariam ser superadas para que a beleza da natureza e do arco-íris que a envolviam pudesse ser contemplada. Também interessante foi o relato de Lilás ao retratar a presença do arco-íris no trajeto das águas do rio. Se elas estivessem correndo calmas, ele estaria em sua companhia, porém se elas estivessem turbulentas, momento representado pela cachoeira, ele jamais as abandonaria. Para a aluna, esta pintura revela que a esperança jamais deixou a sua vida, assim como o arco-íris não deixou as águas.

Figura 17 - A cachoeira e suas pedras
Fonte: arquivo pessoal

Já a Figura 18, elaborada pela aluna a quem denominei Preta, retrata dois desenhos em um só, e constitui o terceiro exemplo do componente diagramático. A pintura presente no lado esquerdo da figura, explicou a autora a suas colegas, retrata a imagem de um labirinto de coloração acinzentada, o qual, segundo ela, é representativo de como ainda lhe parece a sua vida, repleta de obstáculos a serem superados. Já a pintura presente no lado direito retrata a imagem de um caminho que reflete o brilho do ouro, e representa sua aprendizagem mais bonita: sua filha, razão maior de sua vida. Desde o seu nascimento, a autora procura oferecer-lhe condições para que tenha as melhores experiências de vida para que assim, consiga contribuir, a cada dia, para a criação de um caminho mais bonito.
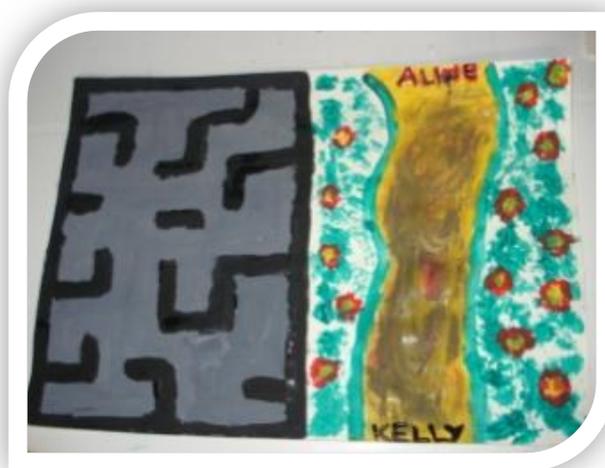
Figura 18 - O labirinto acinzentado e o caminho de ouro
Fonte: arquivo pessoal

Gauthier (2004) ainda afirma, no entanto, que os grupos não se comunicam apenas através de suas falas. As pessoas que os compõem comunicam-se também por meio de suas expressões corporais, as quais nem sempre vêm acompanhadas por palavras. Para este autor, o corpo, lugar onde os valores podem ser invertidos, expressa intencionalmente, ao mesmo tempo, seus gritos e sussurros: o que pode ser dito e o que deve ser calado. Com isso as práticas ganham sentido, combinando entre si elementos dessas transformações.

Por este motivo, Gauthier (2004), leva em consideração outro componente presente nos grupos, o componente maquínico, constituído quando dois agenciamentos (o de enunciação e o dos corpos, emoções e paixões) interferem entre si, caracterizando a denominação duplagem. “As expressões modificam corpos e paixões, enquanto essas geram

formas de expressão novas" (p. 130). Considerar tal duplagem na pesquisa se constitui em um desafio, tanto quanto trabalhar com a imprevisibilidade do ser humano.

Essa duplagem, presente nos agenciamentos dos grupos, também pode ser observada por mais duas pinturas elaboradas pelas alunas do curso de Pedagogia. A primeira delas, feita pela aluna a quem denominei Verde Claro, e expressa na Figura 19, retratou, ao mesmo tempo, as estações do ano (primavera, verão, outono e inverno) e as diversas fases do dia (manhã, tarde e noite, com suas nuances). Para sua autora, elas expressam as marcas de sua vida, a qual já sofreu inúmeras modificações, muitas com certo sofrimento, mas que, mesmo assim, a impulsionaram a continuar a caminhar. Um pouco emocionada, a aluna relatou que, mesmo com o passar do tempo, acreditava que as flores presentes em seu caminho jamais deixariam de existir, ainda que ela fosse obrigada a enfrentar, novamente, noites de inverno bastante difíceis. Seu exemplo conseguiu ilustrar a assertiva de que os discursos podem realizar a transformação dos corpos e que, ao mesmo tempo, o que foi vivido nos corpos pelas pessoas tem o poder de direcionar suas falas.

Figura 19 - Estações do ano e fases do dia (ou da vida?)
Fonte: arquivo pessoal

Já o segundo desenho, retratado na Figura 20 pela aluna a quem denominei Azul Claro, representa duas grandes fases de sua vida, expressas nas cores vermelha e amarela. A aluna relatou que a maioria dos momentos marcantes por ela vividos ocorreu quando estava na companhia de sua família, na praia. A escolha de duas cores fortes para a adequada expressão dessas duas fases se deu porque o clima que envolve as cidades litorâneas, na sua experiência, geralmente é muito quente. Também quentes e difíceis

foram muitas das situações as quais teve que enfrentar ao longo de sua vida. No entanto, a aluna também pintou a figura de um gramado verde e um céu azul, simbolizando que, mesmo na presença de dificuldades, sua esperança jamais se esgotou. Já as flores presentes nestas duas fases (vermelha e amarela) foram aí colocadas para lembrá-la da beleza do aprendizado com a vivência de cada situação, independente de ter sido boa ou ruim.

Figura 20 - Fases distintas, próximas ao mar
Fonte: arquivo pessoal

A atividade descrita acima colabora com as representações teóricas de Gauthier (2004), já que as alunas puderam expressar suas representações simbólicas através dos discursos realizados na Roda de Conversa. Ela permitiu que cada uma expressasse suas produções e seus sentimentos, fazendo com que dividissem com as colegas aquilo que habitava na dimensão do sagrado, existente em cada uma delas.

Trazer à consciência aspectos outrora ocultos e registrá-los, permite ao professor em formação o início do processo de auto-percepção como autor de sua própria história e, posteriormente, de sua própria prática. O grupo transforma-se, também, na condição de ouvinte atento e respeitoso acerca da história do outro. A escuta sensível é incorporada ao cotidiano do grupo e permite que ele se forme, se aceite e se inscreva (BARBIER, 2004; FAZENDA, 2006)[44]. E as alunas assim o fizeram: ao final do semestre letivo, elaboraram,

[44] Fazenda (2006, p. 12-13) afirma que tanto o pesquisador quanto o professor precisam se inscrever no meio social em que atuam. Inscrever-se significa escrever sua contribuição teórica, prática e ontológica para o grupo com o qual se relaciona. As experiências só poderão ser lembradas se foram registradas. Para ela, “a trilha interdisciplinar caminha do ator ao autor de uma história vivida, de uma ação conscientemente exercida a uma

juntamente comigo, a professora, uma exposição incluindo todo o material produzido durante as aulas de “Fundamentos da Educação Infantil”, dentre eles os desenhos aqui representados, como demonstrados na Figura 21.

Figura 21 - Exposição dos trabalhos
Fonte: arquivo pessoal

Além disso, decidiram que a melhor forma de apresentação de suas produções seria através da reprodução de trechos pertencentes ao texto trabalhado no início da atividade “Tudo o que eu precisava saber sobre a vida, aprendi no Jardim-de-infância” , de Fulghum (2000), conforme retratado na Figura 22.
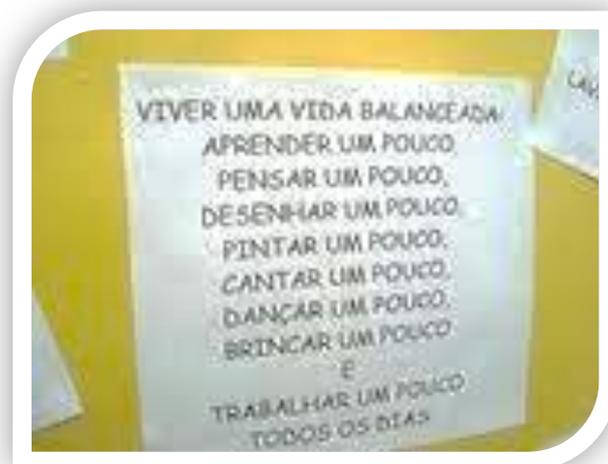
Figura 22 – Tudo o que eu precisava saber na vida...
Fonte: arquivo pessoal

elaboração teórica arduamente construída. Tão importante quanto o produto de uma ação exercida, é o processo. [...] Para tanto, torna-se indispensável cuidar-se dos registros das ações a serem pesquisadas”.

Através da interpretação da prática acima descrita, verificamos que a autoria pode ser estimulada desde a formação inicial do professor. O docente, responsável por sua formação, necessita adquirir um olhar cuidadoso acerca do discurso individual do aluno, bem como de suas representações coletivas, as quais caracterizam a relação com seus pares e a expressão de seus grupos de trabalho, como pudemos comprovar.

No entanto, acredito que a descrição desta prática ainda é insuficiente para a adequada análise acerca da construção da autoria durante a formação inicial do professor. Por compreender que tal processo teve seu disparador apenas nos cursos de graduação (neste caso específico, no curso de Pedagogia), decidi pela extensão do questionamento sobre os mecanismos que envolvem a formação continuada dos professores.

Essa premissa ainda é consideravelmente complexa. Se a analisássemos a partir de um olhar mais ingênuo, poderíamos supor que, somente ao professor já graduado caberia a participação nos encontros de formação continuada, porém a prática docente me tem alertado sobre a relativa veracidade deste raciocínio. Como professora atuante no curso de Pedagogia, possuo alunas que já lecionam em escolas e, ao mesmo tempo, são consideradas alunas. São figuras integrantes do processo de formação inicial de professores, mas também participantes ativas dos encontros de formação continuada em seus locais de trabalho, sendo com isso cobradas como qualquer outro profissional do ramo.

Por esse motivo, farei a interpretação das concepções epistemológicas que envolvem a categorização dos processos de formação continuada do professor, comparando-as às representações metafóricas das alunas (algumas já docentes) que cursaram, no ano de 2010, o penúltimo ano do curso de Pedagogia. Meu objetivo é verificar como a autoria pode ser desenvolvida durante a formação inicial do professor, em parceria com os processos de formação continuada, atrelando a teoria à prática em um movimento que estabeleça sentido ao aluno, professor em processo de formação.

4.2.2 A autoria coletiva na Formação Continuada do Professor

Embora raramente o professor exerça a sua prática desacompanhado de seus pares, muitas vezes sente-se solitário durante a realização de seu ofício docente. Isso ocorre por diversos motivos, como por exemplo: a ausência de parceiros que comunguem de suas concepções ideológicas, a atitude pouco interessada por parte da gestão da escola no que se refere ao seu papel de facilitadora e apoiadora do trabalho do professor, a presença na instituição de profissionais despreparados para a prática docente, os quais não enxergam em seus alunos possibilidades diversificadas... Enfim, existem inúmeros fatores que alimentam o sentimento de solidão por parte do professor, os quais, segundo Varella (2006), são um desafio a ser vencido.

No entanto, há, também, uma série de atributos que permite a cada profissional docente a criação de uma rede de parceiros responsáveis por desvencilhá-lo da solidão, e com isso, em conjunto, impulsionarem sua capacidade criativa vital. Isso porque

> somos seres humanos. Somos seres únicos, singulares e, como tais, diferentes uns dos outros. Somos seres históricos, datados e situados. Somos seres planetários. Somos seres culturais. Somos seres pensantes. Somos seres de relação, relacionamo-nos, como o outro, como o contexto e conosco mesmos. Somos sujeitos e, pela mediação da linguagem, construímos conhecimentos, passamos informações que poderão se processar em conhecimento e assim sucessivamente (SALVADOR, 2006, p. 115).

Como, então, criar possibilidades de parceria entre alunos e professores, e destes últimos com seus pares? Retornarei à análise de algumas teses defendidas na Linha de Pesquisa em Interdisciplinaridade do Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, bem como à avaliação de obras pertencentes a outros autores ligados ao tema, a fim de verificar se, do ponto de vista epistemológico, haveria validade na hipótese de autoria presente nos processos de formação continuada dos professores.

Gasparian (2008), pesquisadora do GEPI, a partir de suas experiências como diretora de um colégio particular na cidade de São Paulo, afirma, em sua tese de doutoramento, que ao menos um fator é de suma importância para o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar em parceria: o objetivo, por parte da direção da escola, de que

seus professores ao menos conheçam o trabalho desenvolvido por seus pares dentro da instituição. Para a pesquisadora, tal atitude é fundamental, pois é a partir dela que os docentes poderão dialogar sobre os seus projetos, contribuindo com críticas e sugestões no sentido do aprimoramento (ou início) de um trabalho em equipe.

> Não há receitas para a construção interdisciplinar na escola. Ela se constitui em um processo de intercomunicação de professores que não é dado previamente e sim construído, a partir de encontros, hesitações e dificuldades, avanços e recuos, tendo em vista que, necessariamente, são questionados a própria pessoa do professor e seu modo de compreender a realidade no processo. Daí o porquê de seus altos e baixos.
> Reconhece-se que, para o desenvolvimento da interdisciplinaridade, é fundamental que haja diálogo, comprometimento, participação dos professores na construção de um projeto comum, voltado para o ensino e o processo pedagógico visto com significado (GASPARIAN, 2008, p.69).

Percebe-se, nesse relato, que a realização de um adequado trabalho interdisciplinar deve ser fundamentado pela parceria. Esta, no entanto, exige a operacionalização de determinadas ações básicas, como o diálogo e a maturidade, as quais devem estar presentes nas relações inerentes ao grupo de professores.

O diálogo exige a presença de dois atributos essenciais: a disponibilidade para falar e a disponibilidade para ouvir. Somente conseguiremos falar sobre aquilo que conhecemos com propriedade, e consequentemente seremos autores, se tivermos autoridade suficiente para discorrer sobre algo. O ofício docente exige do professor uma atitude receptiva no sentido de compartilhar com seus pares o já sabido. Da mesma forma, requer maturidade para ouvir e se colocar em silêncio, em uma atitude de escuta do outro, de suas concepções e de suas práticas.

Saber ouvir é uma prática também permeadora da relação entre professores e alunos a qual, algumas vezes, ocorre sem a percepção do profissional docente. Silva (2008, p. 82), também pesquisadora do GEPI, descreve sobre este tema em sua tese de doutorado:

> Quantos textos escrevemos em sala de aula, ao juntarmos às nossas palavras as palavras de nossos alunos? Quantos momentos sagrados acontecem em silêncio, quando a palavra proferida toca a sensibilidade de nossos alunos? São momentos, muitas vezes, não revelados que podem ou não se mostrar pouco a pouco ao professor, profissional da palavra.

Perrenoud (2001) afirma que a ação de ensinar exige do profissional docente a capacidade e a disponibilidade para o enfrentamento da complexidade. Lidar com as questões da fala e do silêncio em sala de aula implica em assumir (ou envolver-se com)

atitudes complexas, as quais não estão descritas em livros ou enciclopédias e que, por isso, exigem uma atenção maior deste profissional. Para o autor, a comunicação do professor com os alunos não passa de uma parte de seu ofício, a qual evidencia os dilemas enfrentados em seu cotidiano docente, embora muitas vezes não tenha consciência disso. Para ele, há seis ações possíveis que podem ajudar o professor no adequado enfrentamento dos dilemas cotidianos que envolvem as relações entre estes e seus alunos nas escolas:

> aceitar a ambiguidade e a complexidade dos fenômenos comunicativos; reconhecer em seu funcionamento, o que regularmente gera mal-entendidos ou disfunções; clarificar suas intenções e seus mecanismos essenciais nas diversas situações; aprender com a experiência, levando em conta os erros de estratégia e os limites da influência do professor; associar os alunos à análise dos fenômenos de comunicação, pensando sobre o sentido dos saberes e dos trabalhos escolares e, por fim, trabalhar as questões acima mencionadas junto com a equipe pedagógica, transferindo aprendizagens do mundo da cooperação entre adultos para o mundo da relação pedagógica (ou vice-versa) (PERRENOUD, 2001, p. 23).

Durante o primeiro semestre do ano de 2010, fui docente da disciplina "Fundamentos e Metodologia da História" do curso de Pedagogia da Faculdade de Pindamonhangaba. Este era o quinto semestre das alunas no curso, ou seja, o terceiro (ou penúltimo) ano delas na Instituição. Uma parte das alunas já possuía experiência em sala de aula, algumas como professoras titulares, outras como auxiliares de classe. Procurei trabalhar os pressupostos que envolviam o recurso da memória[45] para a recuperação da própria História de Vida das alunas e de sua curta, mas já iniciada, História Docente. Fizemos importantes descobertas juntas, sobretudo quando as atividades eram registradas e explicitadas para o grupo.

Creio que as etapas das atividades por elas desenvolvidas, cuja tônica foi o resgate das memórias presentes em suas Histórias de Vida, propiciou ao grupo a conscientização sobre os processos inerentes à autoria. Sobre isso, Pinto (2001, p. 116), afirma que

> A lógica das lembranças é a da emoção: momentos em que o sujeito deixa que as lembranças tenham voz e vão além dela, por meio de manifestações corporais,

[45] Abbagnano (2003, p. 657) define memória da seguinte forma: "Possibilidade de dispor de conhecimentos passados. Por conhecimentos passados é preciso entender os conhecimentos que, de qualquer modo, já estiveram disponíveis, e não já simplesmente conhecimentos *do* passado. O conhecimento do passado pode ter formação nova. [...]. Conhecimento passado também não é simplesmente marca, vestígio, pois estas são coisas presentes, não passadas [...]. A memória parece ser constituída por duas condições ou momentos distintos: 1º conservação ou persistência de conhecimentos passados que, por serem passados, não estão mais à vista: é a *retentiva*; 2º possibilidade de evocar, quando necessário, o conhecimento passado e de torná-lo atual ou presente: é a recordação. Esses dois momentos já foram distinguidos por Platão, que os chamou respectivamente de 'conservação de sensações' e 'reminiscência' e por Aristóteles, que utiliza esses mesmos termos".

> gestos, expressões faciais, do comportamento emocionado, do choro, do riso, do movimento do corpo.

A autora ressalta ainda que a memória é histórica não porque recupera as vivências de forma linear ou cronológica, mas sim porque permite a integração de acontecimentos ocorridos em momentos distintos do passado, com a finalidade de atribuir sentido às situações vividas no presente.

Analisando sob essa ótica, as alunas do quinto semestre (tradicionalmente categorizadas como estando em processo inicial de formação) auxiliaram na reflexão sobre os aspectos propostos por Perrenoud (2001) acerca da possibilidade da superação dos dilemas vivenciados pelo professor durante seu ofício docente. Este autor utiliza-se do texto escrito para discorrer sobre cada dilema. Já as alunas falam por meio da linguagem simbólica, a partir de seus desenhos sobre as mesmas realidades.

Para Perrenoud (2001), a primeira ação possível ao professor para o confronto dos dilemas presentes em sua relação com os alunos é caracterizada pela aceitação da ambiguidade e da complexidade envolvidas no universo dos fenômenos comunicativos. Para isso, ele precisa aprender a interpretação do gesto e do silêncio presente em cada aluno, muito mais do que a interpretação de sua fala. Este aprendizado pode auxiliar o profissional docente a superar mal-entendidos e a contribuir para o processo de formação integral do aluno, sem negligenciar a sua própria formação profissional.

Uma das alunas, a quem denominei Morango[46], representou, através da Figura 23, quatro caminhos coloridos: um vermelho, outro mesclado em dois tons de verde, outro azul com duas faixas cor-de-rosa nas laterais, e outro também verde, mas com flores na sua lateral. Todos estes caminhos convergem a um coração lilás, localizado no centro da pintura. A aluna revelou que os caminhos representados na pintura representam os inúmeros e variados trajetos percorridos pelo professor ao longo de sua trajetória profissional, até alcançar o objetivo final: a adequada formação do aluno, representada metaforicamente pelo coração lilás. Há também a representação de três "luzes" entre os quatro caminhos: uma branca, uma vermelha e outra amarela, todas sobre um fundo azul, as quais são responsáveis por iluminar e direcionar a trajetória profissional do professor. No entanto, estas luzes podem não aparecer com as cores que planejamos e nas posições que esperamos. De acordo com Morango, esse exemplo ilustra a necessidade da aceitação, por

[46] Nesta análise, os nomes das alunas serão substituídos por frutas, a fim de preservarmos suas identidades.

parte do professor, da ambiguidade e da complexidade existentes na sua relação com os alunos, a qual nem sempre se dará conforme o planejado. Porém, é através desta ambiguidade e desta complexidade que ocorre o surgimento de novas ideias e a consolidação de novas práticas.

Figura 23 - Aceitar a ambiguidade
Fonte: arquivo pessoal

Embora se considere de personalidade tímida e certamente não esteja incluída na categoria de alunos que, vez ou outra, "dão trabalho" ao professor, Morango estabeleceu uma reflexão apurada acerca de uma importante questão envolvida no universo da prática docente. A partir de seu discurso, concluímos que cabe ao professor a aceitação de que, muitas vezes, suas reações com seus alunos não serão lineares, ou esperadas. Há inúmeras expressões possíveis no universo de cada ser humano. A compreensão de que cada um de nós é um ser único e imprevisível em seus pensamentos e atitudes, permitirá ao professor a observação das potencialidades e riquezas expressas nas relações com cada um de seus alunos, com consequente melhora na sua qualidade e na qualidade do seu ofício docente.

A segunda ação possível para o enfrentamento dos dilemas inerentes à prática do professor, segundo Perrenoud (2001), está na compreensão da dinâmica presente na relação professor-aluno. A ausência desse entendimento pode gerar situações caracterizadas por mal-entendidos dentro das salas de aula. A realização de uma constante avaliação de suas atitudes é fundamental para a compreensão, por parte do professor, do modo como o grupo de alunos irá caminhar a partir de suas intervenções. Com isso, há a possibilidade do reconhecimento de práticas consideradas não funcionais, e a sua posterior modificação ou adoção de outras práticas mais adequadas à realidade dos alunos. A Figura

24 foi elaborada por Açaí, uma aluna nordestina que, após o seu casamento, mudou-se com o marido para a região sudeste.

Figura 24 - Reconhecer o percurso
Fonte: arquivo pessoal

Na figura representada acima, a aluna pintou um caminho com cores diversas, representadas pelas cores laranja, vermelha, preta, azul, amarela e verde. Açaí afirmou que este caminho, bastante tortuoso, representa sua trajetória de vida, a qual foi marcada por muitas dificuldades, simbolizadas pelos traços pretos presentes ao longo do percurso. Também quis retratar a importância de sua infância e adolescência para a formação de sua personalidade e de seu caráter profissional, representada pela imagem de uma praia ao redor do inicio do percurso, na parte inferior da figura. No meio do trajeto Açaí pintou uma casa, representativa de seu casamento, após o qual houve a sua mudança para a região sudeste, e o consequente distanciamento de seus familiares no nordeste. No entanto, o final do seu percurso foi pintado na cor verde e com um sol a ilumina-lo, na tentativa de relembra-la que sempre existe uma esperança para recomeçar.

As reflexões realizadas pela aluna Açaí sobre sua pintura nos levam à reflexão sobre o universo das atribuições docentes. Ao conhecer sua trajetória de vida, eu, na posição de professora, pude reconhecer a origem de alguns comportamentos e expressões usados por ela durante as aulas. Não raro, no entanto, encontramos professores que entendem sua função como estando inserida apenas no âmbito da instrução. São profissionais ainda resistentes à análise dos fatores geradores de mal-entendidos em suas relações com seus alunos. Martins (2001) auxilia na compreensão do significado da prática educativa, propósito central do ofício docente. Para realiza-lo, a autora retornou ao conceito de educação, partindo do princípio de que a mesma é derivada da palavra educar.

> Apresenta na sua etimologia um duplo sentido: *'educo-eduxi-eductu-educere'*, com o significado de fazer sair, lançar, tirar para fora, trazer à luz, educar; e *'educo-educavi-educatum-educare'* referindo-se a criar, amamentar, sustentar, elevar, instruir, ensinar. Ao tomar-se o termo em seu duplo sentido, educação, refere-se tanto ao desenvolvimento *'educere'* como a intervenção educativa *'educare'* Nesta dupla acepção semântica identifica-se a complementaridade entre os processos de desenvolvimento e os seus resultados (*educere*) e a intervenção educativa (*educare*). Referir-se a um dos termos do binômio remete-se, necessariamente, ao outro (MARTINS, 2001, p. 243, grifos da autora).

Percebemos, nesse sentido, que educar significa, ao mesmo tempo, ensinar e formar, através da atenção à formação cognitiva do aluno e de sua formação humana, ontológica[47].

Abbagnano (2003, p. 306) afirma que, do ponto de vista do indivíduo, e não da sociedade, o fim da educação caracteriza-se pela formação desse mesmo indivíduo, conceito que vem perdurando na tradição pedagógica do ocidente. Neste caso, a educação é definida como "formação do homem, amadurecimento do indivíduo, consecução da sua forma completa ou perfeita [...]: portanto, como passagem gradual [...] da potência ao ato dessa forma realizada".

A partir desta concepção a respeito da educação, Perrenoud (2001) aponta a terceira ação possível para a superação, por parte do professor, dos dilemas envolvidos em seu exercício docente. Para o autor, o educador precisa compartilhar de suas intenções didáticas com os alunos, nas diversas situações por ele enfrentadas em sala de aula.

Compartilhar com a classe as suas expectativas de aprendizagem é uma estratégia que pode ser utilizada pelo professor para a real percepção, por parte do aluno, acerca do conteúdo a ser ensinado. Quando o professor torna explícito a seus alunos suas estratégias para a adequada exposição do conteúdo didático e o tempo planejado para isso, divide com eles a responsabilidade pelo processo de aprendizagem.

Mais uma aluna pertencente ao curso de Pedagogia, a quem denominei Maçã, nos ajuda a compreender como é essencial para o professor a expressão do melhor de suas intenções educativas aos alunos. Em seu quadro, como demonstrado na Figura 25, Maçã

---

[47] Abbagnano (2003, p. 306) apresenta a seguinte definição para o termo educação, do ponto de vista da filosofia: "(lat. *Educatio;* in. *Education;* fr. *Éducation;* al. *Erziehung;* it. *Educazione*). Em geral, designa-se com esse termo a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico. Como o conjunto dessas técnicas se chama cultura, uma sociedade não pode sobreviver se sua cultura não é transmitida de geração em geração; as modalidades ou formas de realizar ou garantir essa transmissão chamam-se educação (grifos do autor).

criou um planeta cor-de-rosa com um céu amarelo. No centro deste planeta, pintou um caminho de cor branca, uma representação simbólica de seus sonhos. Pela sua lógica, o caminho deveria terminar no limite entre a terra cor-de-rosa e o céu amarelo, porém a aluna decidiu pela ausência de limites para os seus sonhos, isto é, seu caminho poderia, sim, ir além, ultrapassando as fronteiras da terra e indo em direção ao céu. O caminho simboliza a possibilidade inerente ao professor da realização de um trabalho além das expectativas de seus alunos com relação a sua prática docente. Maçã pintou também uma flor, representativa de sua alegria em relação à possibilidade de poder ultrapassar os limites planejados para a realização de sua prática educativa; um coração próximo ao limite entre a terra e o céu, para que o professor jamais se esqueça da necessidade da presença constante do amor e da emoção em sua prática, sobretudo no relacionamento com seus alunos, para que possa ter a força necessária para a realização de um trabalho além do esperado; e a cruz, símbolo de sua fé cristã, através da qual crê na possibilidade de estar sempre oferecendo o melhor de si para o outro e, consequentemente, para a educação.

Figura 25 - Extrapolando fronteiras
Fonte: arquivo pessoal

No entanto, ainda existe uma quarta ação possível, a qual, além daquelas já mencionadas, pode ajudar o professor na superação dos dilemas que ocorrem no relacionamento com seus alunos. Perrenoud (2001) afirma que cabe ao educador aprender com a própria experiência, levando em consideração os erros de estratégia e os limites de sua influência sobre os seus alunos. Neste caso, esta ação complementa a proposta de Fazenda (2001), quando afirma que o professor, ao pesquisar a sua própria prática docente, supera os resultados esperados. Visualizar os próprios erros como uma possibilidade de

reflexão e aprendizagem, permite ao professor a verificação dos motivos de sua ocorrência em suas origens, a fim do adequado planejamento de situações diversas com a finalidade de não haver a sua repetição em práticas futuras.

Esta premissa também foi demonstrada pela aluna Kiwi. Ao expor seu quadro (Figura 26) para a classe, Kiwi relatou que percebe a profissão docente como uma ponte, a qual possibilita a transposição dos obstáculos inerentes à prática educativa.

Figura 26 - A ponte que supera limites
Fonte: arquivo pessoal

Porém, o mais interessante é verificar como a aluna expressou sua conclusão: ao expor sua figura para as colegas em sala de aula, Kiwi confessou seu real interesse por fotografias de filmes que retratam cenários de castelos medievais, localizados em locais pitorescos e distantes, repletos de vegetação nativa e cercados de rios com pontes. Todas as colegas exprimiram um "Ahhhh, agora entendi..." e Kiwi riu: disse-lhes que, por não possuir habilidades artísticas, sabia que precisaria explicar a todos o que imaginou ao pintar o quadro.

A aluna apresentou esta situação específica para explicar a suas colegas que acreditava ser uma das principais características da profissão docente a realização de "pontes" entre a temática exposta em sala de aula e a realidade inerente à capacidade da correta compreensão desta por parte dos alunos. Isto representa o movimento feito por Kiwi naquele momento: já que o significado de sua pintura não seria compreendido sem a correta exposição de suas nuances, caberia a ela, a autora, sua correta tradução através da fala. Talvez este seja um bom exemplo da necessidade do reconhecimento, por parte do

professor, de suas limitações, com o objetivo do estabelecimento de estratégias para a correta compreensão de sua prática pedagógica por parte de seus alunos.

Para Perrenoud (2001), existe ainda uma quinta ação que pode auxiliar o professor na superação dos problemas existentes em sua relação com os alunos: a adequada análise dos fenômenos de comunicação, comparando-os com o sentido dos saberes e dos trabalhos escolares. Para o autor, o professor exerce o papel de mediador entre os alunos e o objeto de conhecimento. Pesquisas recentes (FAZENDA, 2001, 2008) têm apontado dificuldades na percepção, por parte de muitos alunos, acerca da relação existente entre o que lhes é ensinado na escola e o que ocorre em sua vida cotidiana, o que lhes dificulta o aprendizado dos conteúdos e o seu relacionamento sadio com os professores.

Jabuticaba, outra aluna do 5º semestre do curso de Pedagogia, através de sua pintura expressa na Figura 27, nos auxilia na compreensão da necessidade, por parte do professor, do estabelecimento de sua função de mediador. A princípio, seu quadro despertou a atenção das colegas da turma, sobretudo por apresentar um longo caminho de pedras cercado por um gramado com flores vermelhas, cujo céu, bem azul, encontrava-se preenchido por um grande arco-íris.

Figura 27 - Qual o sentido do percurso escolar?
Fonte: arquivo pessoal

Jabuticaba iniciou sua fala esclarecendo que, apesar de muitas colegas já possuírem algum conhecimento a respeito de sua história pessoal, gostaria de retomar alguns aspectos de sua vida ainda não elucidados, para que todas soubessem das inúmeras dificuldades por ela enfrentadas para a realização de seu grande sonho: ser professora. Quando cursava o

Ensino Médio, aos dezesseis anos, casou-se e, logo em seguida, resolveu engravidar. Devido ao nascimento de sua primeira filha, houve a necessidade de interromper seus estudos. Somente retornou às salas de aula anos mais tarde, após o nascimento do segundo filho. Com isso, o curso de Pedagogia só pôde ser iniciado no ano de 2008. A aluna relatou enxergar a sua vida semelhante ao caminho do quadro por ela pintado: repleto de pedras, representativa dos obstáculos enfrentados no dia-a-dia, mas cercado de flores, representativa de tudo aquilo que nos traz felicidade. Para ela, as pedras são interpretadas de diferentes formas por cada indivíduo, assim como as dificuldades, as quais podem ser encaradas com otimismo ou pessimismo. Por isso, procura enxergar sempre o lado positivo das situações que precisa enfrentar, sem jamais deixar de ter esperança, símbolo do grande arco-íris que paira sobre o seu caminho. Jabuticaba ainda afirmou que a recordação de suas dificuldades dava-lhe ainda mais forças para continuar seus estudos em pedagogia.

Por fim, Perrenoud (2001) afirma a existência de uma sexta e última possibilidade para vencer os dilemas enfrentados por professores na sua relação com os alunos. Para ele, isso também é possível quando o professor se dispõe a ser parceiro de seus colegas, compartilhando com eles seus conhecimentos e suas experiências didáticas. Esta atitude traz inúmeros benefícios à aprendizagem dos alunos, pois problemas aparentemente isolados podem ser resolvidos mais facilmente quando os docentes se unem para a sua análise e resolução conjunta.

Essa é uma estratégia que precisa ser constantemente trabalhada nos cursos de Formação de Professores. Os alunos, professores em formação, precisam participar de situações nas quais sejam levados à resolução de problemas de forma coletiva. Um exemplo de como isso pode ser exercitado ocorreu em uma de minhas aulas, também, com o quinto semestre do curso de Pedagogia, no ano de 2010.

Ao entrar em contato com as alunas que, como dito acima, já estavam há dois anos convivendo juntas, percebi que, sempre que solicitava a realização de alguma tarefa em grupos, elas se reuniam com as mesmas colegas. Na tentativa de leva-las à reflexão sobre a importância de trabalhar com pessoas diferentes, propus que as alunas formassem uma grande roda, apenas com suas cadeiras. Em seu centro dispus uma mesa, a qual continha uma folha de sulfite grande (tamanho A3), vários pincéis e alguns potes de tintas coloridas. Depois de mostrar a folha em branco para elas, peguei um pincel, molhei-o na tinta amarela e desenhei um círculo bem no meio da folha, conforme demonstra a Figura 28.

Figura 28 - Preparando o desenho coletivo
Fonte: arquivo pessoal

Expliquei-lhes que, ao meu sinal, a aluna localizada imediatamente a minha esquerda teria um minuto para continuar o desenho por mim iniciado. Esgotado seu tempo, a colega ao lado teria mais um minuto para continuar o desenho e, assim, sucessivamente, até chegar a última aluna, que deveria ser a responsável pela conclusão da pintura. Cada uma deveria, ao seu tempo, ter o devido cuidado para que o desenho fosse compreendido por qualquer pessoa do grupo. As alunas iniciaram a tarefa, conforme demonstra a Figura 29.

Figura 29 - Preparando o desenho coletivo
Fonte: arquivo pessoal

Quando o desenho ficou pronto, pedi que todas as alunas falassem um pouco sobre a sensação de trabalharem a partir da produção de outra colega. Muitas disseram que, a princípio, pensavam que seria uma tarefa difícil, mas viram que, na prática, ela foi mais fácil

do que imaginavam. Todas foram unânimes em afirmar também que o tempo para a realização do desenho tinha sido muito pequeno... Pedi, então, para realizarem a observação do produto final deste trabalho, a pintura em si, conforme demonstra a Figura 30.

Figura 30 - Desenho coletivo
Fonte: arquivo pessoal

Cada aluna falou sobre aquilo que havia desenhado e sobre a sua importância para a finalização da obra. Todas disseram não esperar um produto final de qualidade.

Concluí a atividade esclarecendo que, muitas vezes na escola, os professores enfrentam diversas dificuldades em suas salas de aula. No entanto, quando todo o grupo docente se reúne para uma discussão construtiva sobre seus problemas, o resultado na maioria das vezes é superior a sua resolução de forma isolada, já que durante este processo as experiências dos indivíduos se somam, e o resultado caracteriza-se por uma riqueza de ideias e possibilidades que na maioria das vezes é impossível a um só indivíduo, isto é, a uma só vivência.

As alunas puderam vivenciar situações nas quais se perceberam autoras, sobretudo ao refletirem sobre os problemas que envolvem a ação docente. Fizeram isso de forma individual, conforme percebemos nos quadros que pintaram, e em grupo, como neste último exemplo, quando confeccionaram um desenho coletivo.

Como Meireles (2003, p. 268), acredito que

> O educador não é o burocrata que vai à escola como a uma repartição, que limita a sua atividade de funcionário a meia dúzia de horas diárias, e respeita o prodígio das autoridades: é a criatura construtora de liberdade e progresso harmoniosos, que, vivendo no presente, está sempre investigando o futuro, porque é nesse futuro, povoado de promessas de vida melhor, que o destino de seus discípulos se deverá realizar com toda a plenitude.

Proporcionar atividades nas quais os professores possam refletir coletivamente a respeito das questões inerentes à realidade de suas escolas, ao mesmo tempo em que desenvolvem suas potencialidades pessoais, é fundamental para o seu processo formativo. Somente a partir desta dupla atividade, poderemos contribuir com a formação profissional de educadores mais conscientes a respeito do seu papel de autoria na sociedade.

4.2.3 A autoria coletiva: repensando a construção da Proposta Pedagógica

Demo (2005) afirma que é condição imprescindível à boa qualidade da educação a prática da pesquisa por parte do professor. O autor afirma também que a atitude de pesquisador em sala de aula é uma condição bastante desafiadora, sobretudo para os professores que ministram aulas para várias turmas e, frequentemente, em mais de uma escola.

Demo (2005) e Fazenda (1994) partem do princípio de que nenhuma ação docente ocorre de forma independente, já que esta depende de um conjunto de conhecimentos e experiências previamente adquiridos por parte do professor. No entanto, a prática destes conhecimentos e experiências arrisca-se a ficar obsoleta ao longo dos anos se não for posta à reflexão. Tanto os conhecimentos quanto as experiências devem permitir ao professor a criação de novas estratégias pedagógicas, alimentando, com isso, no universo do seu desenvolvimento profissional, o processo de autoria.

Nóvoa (2000) também confirma este pensamento ao afirmar ser impossível a dissociação do desenvolvimento profissional docente das características relativas ao universo pessoal deste profissional. Para o autor, torna-se impossível separar o “eu” profissional do “eu” pessoal, já que ambos garantem ao professor a possibilidade de questionar, intuir e de agir de maneira adequada diante de seus alunos.

> A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino: Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento da disciplina que ensina? [...] Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser (NÓVOA, 2000, p. 17).

Ao analisar estes pressupostos, verifiquei ser conveniente o relato uma experiência por mim vivenciada em dezembro do ano de 2008, quando na ocasião exercia o cargo de Administradora Escolar na Escola SESI do bairro do Ipiranga, na cidade de São Paulo.

A Rede Escolar SESI-SP estabelecia, anualmente, uma data no mês de dezembro para a realização, por parte da direção de cada escola, de uma reunião com todos os funcionários com o intuito da avaliação conjunta da Proposta Pedagógica e das atividades desenvolvidas durante o ano letivo, para, a partir de sua análise, realizar de forma mais eficiente o planejamento dos projetos da escola para o ano seguinte.

De acordo com um questionário preenchido pelos professores da instituição, no segundo semestre daquele ano letivo, vários afirmaram sentir a falta de uma maior participação, por parte dos professores, nas discussões a respeito da Proposta Pedagógica.

Como proporcionar, então, uma reunião na qual estes profissionais pudessem realizar, de forma adequada às suas necessidades, a reflexão sobre os principais aspectos relacionados a Proposta Pedagógica e a avaliação das atividades realizadas, com vistas ao próximo ano?

Fazenda (2006) afirma que não existe uma receita pronta para a adequada prática interdisciplinar. Antes de tudo é necessário adquirir um profundo conhecimento acerca da realidade que nos envolve, além do comprometimento para com ela para que, a partir de então, planejemos corretamente o próximo passo com o objetivo da correta inserção da prática interdisciplinar no universo da docência e da pesquisa. Para isso, é necessária a atenção aos vestígios que aparecem durante o processo de pesquisa e também no dia-a-dia da prática docente, vez que nunca um fenômeno se apresenta em sua totalidade (FAZENDA, 2001). Através da pesquisa desenvolvida por mim no Mestrado (SOUZA, 2006), denominei estes vestígios de pontos de luz, fragmentos que foram responsáveis por direcionar minha pesquisa e minha prática de maneira intencional e coerente com a prática interdisciplinar.

Segundo Foroni (2005), toda ação educativa pressupõe uma intencionalidade: aonde quero chegar? O que preciso atingir? Qual o melhor caminho a percorrer? Quais as ações mais pertinentes? [48]

Espírito Santo (1998, p. 53), por sua vez, acredita ser necessária a abertura de espaços por parte do educador "apesar das estruturas vigentes, para que a profundidade da 'descoberta de si mesmo e do outro' possa acontecer".

A criação de oportunidades para que os professores pudessem realmente socializar a sua visão da escola, e com isso propor à instituição um adequado encaminhamento, se constituiu um desafio a ser enfrentado por todos nós naquele mês de dezembro.

Tal desafio foi inspirado, também, no conceito de abrir "frestas", de Espírito Santo (1998, p. 63):

> **Frestas**
> Regulamentos
> Circuitos fechados
> Censura
> Burocracia
> É o universo denso que nos envolve
> A incomunicação
> O vínculo cego com a lei
> A solidão decorrente
> É preciso perceber as frestas
> Os espaços criados a cada instante
> Espaços que surgem da efetiva presença
> Somente descobre as frestas aquele que sabe a direção
> Sabe para onde caminha
> Fruto da postura interna, que decorre da busca do autoconhecimento
> Que o traz crescentemente para a "eternidade do agora".
> O homem habita a forma e pode sempre transforma-la
> Dos sons, a música
> Das cores, a pintura
> Do barro, a imagem
> Da palavra, os textos
> E assim numa infindável dança...
> O homem pode sempre abrir as frestas na forma
> Se assim o desejar, com sua vontade consciente,

---

[48] Neste mesmo período (aproximadamente um mês antes da reunião com os professores), participei com algumas colegas do GEPI de um encontro com professores na cidade de Jacareí, interior de São Paulo, em que abordávamos as representações da obra "O que é Interdisciplinaridade?" (FAZENDA, 2008), da qual sou autora de um capítulo. O local em que ocorreu esta formação estava decorado com várias colchas de retalhos, trabalho desenvolvido pela Professora Maria José Eras Guimarães com alunas do Curso de Pedagogia e por ela descrito em sua tese de doutoramento (GUIMARÃES, 2010).

As reflexões apresentadas pela Guimarães (2010) me incomodaram, sobretudo por já ter lido uma das obras infantis que inspirou seu trabalho (SILVA, 1995), relembrando que os retalhos não são dispostos à toa, eles carregam um sentido, uma história e, juntos, formam um todo diferente da parte anterior, nova. Parecia-me que era exatamente este o processo que eu vivenciava com os professores na escola SESI: cada um de nós se parecia com um retalho, com um conhecimento particular sobre a realidade da escola e que precisavam de um direcionamento comum para poder, realmente, pensar em um trabalho coletivo.

> Pela fresta, enxerga a totalidade,
> Pela fresta, pode efetivamente se comunicar com o outro.

Pensando nisto, elaborei a seguinte atividade durante a reunião com os professores naquele mês de dezembro: eles foram divididos em grupos compostos por quatro profissionais, sendo que cada um deles abrigava um professor da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos. Quando não era possível tal distribuição (já que os professores de Ensino Fundamental estavam em maior número), formavam-se grupos com dois profissionais do Ensino Fundamental e dois pertencentes a outras modalidades de ensino (Educação Infantil ou Educação de Jovens e Adultos).

Cada grupo recebeu uma folha contendo um tema contemplado na Proposta Pedagógica da escola, ou uma situação importante do cotidiano da instituição acompanhado por um texto. De posse do material, eles deveriam realizar as quatro tarefas solicitadas:

1ª) Ler o tema da Proposta Pedagógica e o texto recebidos, e posteriormente realizar a discussão conjunta sobre como enxergaram a sua operacionalização (ou não) na escola durante o ano letivo;

2ª) Expressar esta discussão através da elaboração de uma imagem. Esta imagem deveria ser construída pelo grupo utilizando-se de retalhos colados em um pedaço de pano previamente distribuídos a cada grupo;

3ª) Escrever, em uma folha de papel, sugestões para a adequada prática deste tema, visando o próximo ano letivo;

4ª) Decidir sobre a melhor forma de socializar a atividade com o restante dos grupos de professores durante a apresentação oral.

O trabalho transcorreu de uma forma bastante surpreendente, conforme é possível observar nos relatos a seguir.

Dois grupos de professores receberam o poema “O tempo”:

> A vida é o dever que nós trouxemos para fazer em casa.
> Quando se vê, já são seis horas!
> Quando se vê, já é sexta-feira...
> Quando se vê, já terminou o ano...
> Quando se vê, perdemos o amor da nossa vida.
> Quando se vê, já se passaram 50 anos!
> Agora é tarde demais para ser reprovado.
> Se me fosse dado, um dia, outra oportunidade, eu nem olhava o relógio.

> Seguiria sempre em frente e iria jogando, pelo caminho, a casca dourada e inútil das horas.
> Desta forma, eu digo: não deixe de fazer algo de que gosta devido a falta de tempo; a única falta que terá, será desse tempo que infelizmente não voltará mais. (QUINTANA, 1970).

O primeiro grupo, denominado Manjericão[49] refletiu, a partir de Quintana (1970), sobre a necessidade do cumprimento dos prazos burocráticos, como, por exemplo, o preenchimento dos documentos legais (plano docente, taletas com as notas e as faltas dos alunos, diários de classe, relatórios, etc.) e seu consequente impacto na dinâmica das salas de aula. Para eles, a documentação legal e seus prazos transformaram as atividades do ano letivo em um trem que corria sempre contra o relógio, representado pela Figura 31.

Figura 31 - O trem que corre contra o relógio
Fonte: arquivo pessoal

Uma das professoras participantes de um dos grupos, ao apresentar a imagem para os demais professores, afirmou que para ela a corrida contra o tempo tinha ficado muito evidente, pois começara suas atividades na escola após o início do ano letivo. Segundo seu depoimento, precisou correr atrás das informações para a adequada organização de todos os seus registros. A sensação de falta de tempo por ela vivenciada foi expressa pelo grupo na forma de um trem, sempre em movimento.

---

[49] Nesta atividade, para cada grupo de professores será atribuído um nome de tempero diferente, a fim de preservar a identidade de cada docente e garantir ao leitor um entendimento da atividade como um todo.

Uma das sugestões apresentadas pelo grupo Manjericão para o próximo ano letivo foi o início da negociação entre os profissionais docentes e a direção da escola sobre os prazos para a entrega desses documentos[50] pelos professores, a fim de que o seu trabalho pudesse ser organizado de forma mais adequada.

A mesma lógica também acompanhou as reflexões do segundo grupo, o qual recebeu o mesmo poema, "O tempo" (QUINTANA, 1970). Neste caso, entretanto, a tarefa caracterizou-se pela reflexão sobre a adequada organização do tempo didático. Este grupo, a quem denominei Salsinha, apontou que no universo das relações de aprendizagem existentes em sala de aula, o tempo pode não ser um parceiro eficiente. Os professores demonstraram esta assertiva através da construção da imagem de uma grande ampulheta, repleta de bocas (abertas e fechadas), de pessoas sozinhas e outras unidas, e de diversos corações e alguns pontos de interrogação, conforme retratados na Figura 32.

Figura 32 - Ampulheta: o tempo pode não ser um aliado
Fonte: arquivo pessoal

[50] Negociação pode ser compreendida como o processo de buscar a aceitação de ideias, propósitos ou interesses, visando ao melhor resultado possível, de tal modo que as partes envolvidas resolvam seus conflitos conscientes de que foram ouvidas, tiveram oportunidade de apresentar toda sua argumentação e que o produto final seja maior que a soma das contribuições individuais. (INSTITUTO BRASILEIRO DE NEGOCIAÇÃO). Disponível em: http://www.institutodenegociacao.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=83. Acesso em 09 fev. 2011. Acredito que a negociação deva ser aprofundada como uma categoria emergente da Teoria da Interdisciplinaridade. Ela permeia as relações entre o grupo de professores, entre estes e a equipe gestora da escola e entre eles e os alunos. Dependendo da forma como é conduzida, pode permitir o bom encaminhamento – ou o contrário – das ações propostas e da qualidade do trabalho e das relações humanas.

A partir da afirmação de que as relações, quando mal gerenciadas, assim como a infinidade de atividades burocráticas de caráter urgente, eram responsáveis por interferir de maneira significativamente negativa nos processos de ensino e aprendizagem na escola, os professores apontaram uma possível solução para esta importante questão, visando o próximo ano letivo: o estabelecimento de canais mais eficientes e menos burocráticos de comunicação interna entre os professores e a direção da escola. Isto seria feito através da apresentação, durante as reuniões entre estes dois grupos de profissionais, de indicadores considerados prioritários para a adequada execução das práticas administrativas inerentes aos profissionais docentes, visando com isso sua menor interferência em suas práticas pedagógicas. De acordo com eles, quando os indivíduos se dispõem a dialogar[51], o trabalho coletivo e individual flui de maneira mais eficiente e harmoniosa.

Ressaltaram também esta assertiva através da descrição, ao redor da imagem da ampulheta, de que algumas palavras são consideradas essenciais para o gerenciamento de uma eficiente comunicação entre os professores e a direção da escola, as quais foram representadas pelas expressões "dividir é somar", "cumplicidade", "parceria", "amizade", "troca" e "envolvimento". Afirmaram, também, o reconhecimento de que algumas atividades administrativas por parte dos professores são inevitáveis no cotidiano interno da escola, e que, devido a isso, haveria a necessidade, por parte do coordenador pedagógico, de compartilhar tais tarefas com o grupo de professores, visando o seu melhor encaminhamento.

Já o terceiro grupo, a quem denominei de Orégano, recebeu outro tema para análise e discussão: a relação dos professores com a equipe gestora da escola[52]. Para melhor auxiliar o grupo nesta discussão, distribuí às componentes um fragmento de um poema de Carlos Drummond de Andrade: "No meio do caminho tinha uma pedra. Tinha uma pedra no meio do caminho" (ANDRADE, 1930). Através da reflexão acerca do tema

---

[51] Abbagnano (2003, p. 274-275) define diálogo da seguinte forma: "(lat. *Dialogus;* in. *Dialogue;* fr. *Dialogue;* al. *Dialog;* it. *Dialogo).*Para grande parte do pensamento antigo até Aristóteles, o diálogo não é somente uma das formas pelas quais se pode exprimir o discurso filosófico, mas a sua forma típica e privilegiada, isso porque não se trata de discurso feito pelo filósofo para si mesmo, que o isole em si mesmo, mas de uma conversa, uma discussão, um perguntar e responder entre pessoas unidas pelo interesse comum da busca. O caráter conjunto dessa busca da forma como os gregos a conceberam no período clássico tem expressão natural no diálogo." (grifos do autor).

[52] Na época, essa equipe era formada por uma administradora escolar, que exercia a função de diretora da escola, cargo ocupado por mim, e duas coordenadoras pedagógicas.

proposto e de sua relação com o trecho do poema, as professoras apontaram o trabalho da equipe gestora não como um obstáculo, ou seja, uma pedra obstruindo a plena realização de suas atribuições, mas sim, como um parceiro responsável por contribuir para a melhoria da qualidade de seu trabalho docente. Para elas, a organização interna da equipe gestora lhes transmitia a sensação de equilíbrio entre suas atribuições, observada na forma de condução e gerenciamento das práticas docentes e no seu relacionamento com os alunos, com as famílias e com os demais funcionários da instituição. Com o intuito da adequada representação desta assertiva, as professoras elaboraram a imagem de uma balança em equilíbrio, conforme demonstrado na Figura 33. De um lado desta balança, colaram uma boneca, simbolizando o trabalho da diretora da escola. Do outro lado, colaram duas bonecas, simbolizando o trabalho das duas coordenadoras pedagógicas.

Figura 33 – A balança, metáfora do equilíbrio
Fonte: arquivo pessoal

O grupo Orégano, para a adequada retratação do perfil profissional da diretora da escola, escolheu as palavras "profissional do futuro", "sucesso" e "comprometimento". Já para retratar o perfil profissional das coordenadoras pedagógicas, as palavras escolhidas foram "união", "diálogo", "alegria" e "parceria".

Para que ocorra a parceria entre os membros de um grupo, um dos fundamentos da Interdisciplinaridade, não há a exigência de que seus componentes possuam personalidades semelhantes, muito menos que cheguem a um consenso comum em todas

as suas decisões. A parceria, para acontecer, requer a presença constante do diálogo, com o objetivo da realização de uma ação coletiva em favor do bem comum, conforma afirmado por Menéndez (2001, p. 157).

> Podría hablarse de parceria, cuando un grupo con el que se va a trabajar, tiene incorporada la premisa de que ninguna forma de conocimiento es en sí misma exclusiva. Por lo tanto, para valorar el conocimiento científico del otro, es imprescindible partir de una gran dosis de humildad, e intentar luego, el diálogo con otras fuentes del saber, porque la especialidad de cada uno será sin duda totalmente ajena a la de los otros.

A forma pela qual o grupo se expressou demonstra o conhecimento, por parte dos professores, das exigências acerca da realização de um trabalho em parceria, conforme proposto por Menéndez (2001): a aceitação de que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, exclusiva, e que nenhum educador obtém sucesso se trabalhar sozinho.

Como havia outros aspectos importantes a serem analisados dentro do universo da Proposta Pedagógica, outro grupo, a quem denominei Canela, recebeu o tema "Relação Família-Escola" para ser discutido a partir de um poema de Drummond, desta vez, completo:

> No meio do caminho tinha uma pedra
> Tinha uma pedra no meio do caminho
> Tinha uma pedra
> No meio do caminho tinha uma pedra.
> Nunca me esquecerei desse acontecimento
> Na vida de minhas retinas tão fatigadas.
> Nunca me esquecerei de que no meio do caminho
> Tinha uma pedra
> Tinha uma pedra no meio do caminho
> No meio do caminho tinha uma pedra (ANDRADE,1930).

Os professores participantes do grupo refletiram a respeito das dificuldades vivenciadas por muitos deles durante aquele ano, marcadas principalmente pelos conflitos presentes na relação com algumas famílias de alunos. Após uma análise concreta a respeito das suas experiências, chegaram ao consenso comum da existência de uma relação fragilizada entre as duas partes, caracterizada pela resistência de ambas para o estabelecimento de um diálogo construtivo.

Embora todo o grupo compreendesse a necessidade da transformação dessa relação conflituosa em uma relação sadia e construtiva, seus componentes não conseguiram encontrar uma solução ao menos aceitável para este problema. Por isso, a imagem utilizada

por eles para a sua adequada representação foi a de um cabo de guerra, conforme demonstrado na Figura 34. Através da interpretação desta figura, pode-se observar de um lado a presença do grupo dos professores, e do outro, a presença do grupo dos pais dos alunos, cada um defendendo o seu ponto de vista, sem aceitar o ponto de vista do outro. O ponto de interrogação representa a dificuldade para a elaboração, por parte dos professores, dos encaminhamentos possíveis para a resolução desse conflito.

Figura 34 - Relação família-escola: um cabo de guerra
Fonte: arquivo pessoal

Durante a apresentação aos demais professores, o grupo pediu ajuda para a elaboração de algumas estratégias que amenizassem, ainda que aos poucos, a relação dos professores com as famílias. Esta atitude demonstrou a humildade do grupo diante da aparente incapacidade para a resolução de um problema com o qual estavam diretamente envolvidos.

Alves (2001) afirma que a atitude de humildade exige o reconhecimento dos próprios limites. No momento da discussão, o grupo Canela se viu diante de uma grande limitação: pela incapacidade de um adequado distanciamento emocional durante a análise dos seus conflitos com as famílias, os professores passaram a perceber este problema como sendo maior do que, de fato, ele era. O mesmo autor auxilia, ainda, na reflexão acerca deste conceito, ao fazer a seguinte afirmação:

> Humildade é reconhecer os próprios limites. Aceitar que sabe algo de modo imperfeito, incompleto, que, a qualquer momento, pode ser questionado,

> reformulado e mesmo superado. E, nessa atitude, estar sempre à procura de novos elementos para reforçar, esclarecer o que se julga saber. Encontrando-os, ter a coragem de coteja-los, incorpora-los, mesmo que isso signifique ter que abandonar a satisfação e a segurança pessoal (ALVES, 2001, p. 64).

A partir dessa atitude de humildade por parte do grupo de professores, os demais colegas passaram a ter a coragem e o comprometimento para a verificação de seus problemas pontuais, visando planejar as ações necessárias para a sua resolução no próximo ano.

Como os assuntos pertencentes à Proposta Pedagógica ainda não haviam acabado, outro grupo, a quem denominei Alecrim, refletiu sobre o tema "Intervalo de alunos e professores", partindo da interpretação da letra da música "Criança não trabalha", do grupo Palavra Cantada, como descrito abaixo.

> **Criança não trabalha, criança dá trabalho!**
> Lápis, caderno, chiclete, peão
> Sol, bicicleta, skate, calção
> Esconderijo, avião, correria,
> Tambor, gritaria, jardim, confusão,
> Bola, pelúcia, merenda, crayon
> Banho de rio, banho de mar,
> Pula sela, bombom
> Tanque de areia, gnomo, sereia,
> Pirata, baleia, manteiga no pão,
> Giz, merthiolate, band aid, sabão
> Tênis, cadarço, almofada, colchão
> Quebra-cabeça, boneca, peteca,
> Botão, pega-pega, papel, papelão
> Criança não trabalha
> Criança dá trabalho
> Criança não trabalha
> 1, 2 feijão com arroz
> 3, 4 feijão no prato
> 5, 6 tudo outra vez. (ANTUNES; TATIT, 1998)

Para esse grupo de professores, o momento do intervalo necessita ser analisado de formas diversas, já que porque possui características e necessidades distintas. Por esse motivo, para a elaboração da imagem que melhor retratasse suas discussões, os professores optaram pela divisão do pano de fundo em duas metades: a metade da esquerda representaria o intervalo dos alunos e a da direita, o intervalo dos professores, conforme demonstrado na Figura 35.

Figura 35 - Repensando o horário do intervalo
Fonte: arquivo pessoal

De acordo com o grupo, o intervalo dos alunos precisava ser analisado de forma diferenciada, dependendo da faixa etária. No período da tarde, como a maioria dos alunos era constituída por crianças entre quatro e dez anos, os professores percebiam o intervalo como um momento importante para “brincar” e “lanchar”, palavras representadas na figura de dois meninos jogando bola. Já no período da manhã, com a maioria dos alunos estava na fase da adolescência, os professores do grupo percebiam o intervalo como um momento utilizado pelos estudantes para “beijar” e “agitar”, fato este representado pela figura de um garoto e uma garota de mãos dadas. Ao socializar sua interpretação com os demais grupos de professores, teve início o questionamento, por parte deste grupo, da atitude que a escola vinha exercendo com relação à separação dos intervalos por faixas etárias: no período da manhã os alunos do 6º e 7º ano tinham o intervalo das 08h40 às 09h, enquanto os alunos do 8º e 9º ano tinham das 09h30 às 09h50. No período da tarde, quando o número de crianças era maior que o de adolescentes, existiam, pelo menos, quatro horários de intervalo diferentes. Os professores demonstraram compreender que a separação dos alunos em grupos menores tinha ocorrido devido à elevada incidência de conflitos entre os estudantes. No entanto, percebiam que, para o próximo ano letivo, poderiam ser planejadas atividades específicas com os alunos, visando a trabalho de temas como amizade e convivência saudável, com objetivo de não mais haver a necessidade de dividi-los em turnos de intervalo diferentes.

A partir da reflexão sobre o intervalo dos professores, o grupo afirmou ser este um momento propício para o "descanso", "alimentação" e "convívio social", o qual foi representado pela figura de uma mesa e de uma mulher em pé ao seu lado. Para eles, o intervalo era um momento realmente tranquilo, e que estava tornando-se ainda mais agradável com o decorrer dos anos.

Após a conclusão de sua apresentação, dois outros grupos, os quais denominei Manjerona e Sálvia, se prontificaram ao esclarecimento de suas interpretações acerca do tema "Projetos didáticos e de pesquisa"[53].

Os dois grupos chegaram ao seguinte consenso: embora o trabalho pedagógico tenha transcorrido com sucesso durante o ano letivo, verificaram que o foco maior das atividades didáticas se concentrou na realização dos Projetos de Trabalho[54] (BRASIL, 1998) e não na realização dos Projetos de Pesquisa. Além disso, apontaram a seguinte falha: muitos projetos realizados pelos professores com os grupos de alunos não foram compartilhados com outras turmas, muito menos com as famílias destes estudantes. Isto gerou certa frustração, principalmente para as crianças menores, as quais tinham o desejo de ver o seu trabalho divulgado. Dessa maneira, os professores sugeriram para o ano seguinte (2009) a programação, por parte da escola, de alguns eventos nos quais os alunos pudessem apresentar os resultados de seus projetos, como uma Feira Cultural, por exemplo.

O grupo Manjerona esclareceu que, embora reconhecesse todas as dificuldades retratadas acima, verificou a existência de uma importante parceria entre o grupo de professores durante a execução das atividades pedagógicas, bem como a presença da afetividade presente nas suas relações pessoais e profissionais. Para representar a sua fala, o grupo elaborou a imagem representada na Figura 36. Nela, os docentes colaram a figura de uma casa com um grande coração no centro do pano, representativa do ambiente de afetividade, cordialidade e respeito observados em suas relações interpessoais e

---

[53]Os projetos didáticos e os projetos de pesquisa ocorreram durante o ano na escola e envolveram todos os alunos e professores.

[54] De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), os projetos de trabalhos são constituídos por um conjunto de atividades que trabalham com conhecimentos construídos a partir de um eixo de trabalho – ou de uma disciplina – e que se organizam ao redor de um problema que deve ser resolvido pelo grupo (professor e alunos) ou de um produto final que se deseja obter. Ao contrário das sequências de atividades, cuja durabilidade é reduzida, os projetos de trabalho possuem uma duração que pode variar conforme alguns itens, como: o objetivo estabelecido, o desenrolar das etapas, o desejo e o interesse dos alunos pelo assunto tratado. Por ter em sua constituição o caráter de ser compartilhado com os alunos a todo o momento, pode ser alterado sempre que necessário, incluindo modificações no próprio produto final.

profissionais. Ao redor desta casa, colaram algumas figuras de bonecos, os quais representavam a si próprios, e a figura de duas mãos, como um sinal de solidariedade presente na relação entre os professores.

Figura 36 - Projetos de trabalho e o coletivo na escola
Fonte: arquivo pessoal

Já o grupo Sálvia utilizou a imagem representada na Figura 37 para demonstrar sua discussão a respeito da realização de projetos na escola. Para o grupo, a realização de atividades coletivas no ambiente escolar, assim como a elaboração de projetos didáticos e de pesquisa, constituíam uma possibilidade de oferecer oportunidades para que, tanto professores quanto alunos, realizassem a descoberta e a colocação em prática de alguns de seus talentos os quais, muitas vezes, permaneciam obscurecidos pelas práticas do cotidiano. Essa possibilidade foi expressa através na figura de uma grande flor, a qual foi colada no centro da imagem, e cujas pétalas eram compostas por diversas lantejoulas. Da mesma forma, os membros do grupo colaram as figuras de vários bonecos de mãos dadas ao redor da flor, simbolizando a disponibilidade de cada professor para a realização de trabalhos de auxílio aos alunos em seu processo de aprendizagem.

Figura 37 – Trabalhos coletivos oferecem a possibilidade de brilhar!
Fonte: arquivo pessoal

Mais um grupo, a quem denominei Hortelã, analisou outro tema, também presente na Proposta Pedagógica da Escola: "A qualidade do trabalho em equipe realizado por professores e demais funcionários", a partir da leitura da cantiga popular "Escravos de Jó"[55]. Os professores que compunham o grupo relataram aos demais que percebiam cada profissional da instituição como um ser humano único, portador de personalidade, pontos de vista e histórias de vida distintos. Esta percepção foi retratada na figura de vários quadrados colados à esquerda e no centro da Figura 38. Os professores observaram, também, a união de todos os profissionais da escola em torno de um objetivo comum: o desejo de transformar os alunos em cidadãos cada vez mais afetivos e conscientes de seus direitos e deveres, o que foi representado através da figura de uma pinça que tentava unir os retalhos, e através da figura de um coração, colado logo acima, no centro da imagem. Além disso, o grupo separou três pedaços de retalhos de cores diferentes, e colou-os na lateral direita do pano. Nestes retalhos foi escrita a seguinte mensagem, conclusiva de suas discussões: "O trabalho, quando realizado em equipe, obtém resultados que superam as expectativas".

---

[55] "Escravos de Jó" é uma cantiga popular brasileira, cujo compositor é desconhecido. Seus versos dizem o seguinte: "Escravos de Jó/ Jogavam Caxangá/ Tira, põe/ Deixa ficar/ Guerreiros com guerreiros/ Fazem zigue-zigue-zá/ Guerreiros com guerreiros/ Fazem zigue-zigue-zá".

Figura 38 - Trabalho em equipe
Fonte: arquivo pessoal

Por fim, os dois últimos grupos de professores, os quais denominei Louro e Gengibre, refletiram sobre o seguinte tema: “Relação professor-aluno”, a partir do poema “A Escola” (FREIRE, P., 1997), transcrito abaixo.

Escola é...
o lugar onde se faz amigos
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
O coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um
se comporte como colega, amigo, irmão.
Nada de ‘ilha cercada de gente por todos os lados’.
Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir
que não tem amizade a ninguém
nada de ser como o tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, é se ‘amarrar nela’!
Ora , é lógico...
numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,

fazer amigos, educar-se,
ser feliz.

Ao apresentarem suas discussões, os professores que compunham os dois grupos afirmaram a percepção da atitude de respeito dos funcionários para com os alunos, sendo estes últimos por eles tratados de acordo com suas características específicas, ou seja, as crianças menores recebiam tratamento adequado à sua faixa etária, como um maior cuidado relativo ao auxílio às suas necessidades individuais e ao seu trânsito nas dependências da escola, Já as crianças maiores e os adolescentes eram tratados com maior autonomia. Como consequência, havia a percepção, por parte destes profissionais, de uma atitude de respeito da maioria dos alunos para com eles, apesar de algumas exceções, as quais eram analisadas e resolvidas pela direção da escola de forma particularizada.

Para uma adequada representação dessa assertiva, o grupo Louro, utilizando-se de um pano vermelho, colou sobre este a figura de uma casa e dois grandes corações: um acima da casa e outro bem abaixo dela, conforme demonstrado na Figura 39. Para os professores que compunham o grupo, as figuras representam o sentimento de forte afetividade que deve estar sempre presente nas relações inseridas no universo da escola. A imagem também apresenta a figura de um boneco ao lado da casa, além da figura de uma vela e de um vaso de flor. O grupo esclareceu aos demais que o boneco representava a figura do professor, o qual, por ser um educador, estará sempre na condição de modelo de conduta para os alunos e que, por este motivo, através de suas ações e de sua fala, deve servir de inspiração ao adequado processo educacional dos estudantes. Devido a esta grande responsabilidade, os componentes do grupo colaram a figura de uma vela ao lado da figura do professor, para que a chama dos valores que os levaram à sua escolha profissional jamais se apague. Da mesma forma, o vaso de flor representa a possibilidade que o professor tem de plantar em seus alunos sementes de esperança, de cordialidade e de respeito, para que estes se tornem, a cada dia, pessoas melhores. Por fim, colaram as figuras de diferentes bonecos de mãos dadas, presentes abaixo da casa e sobre o coração, simbolizando o desejo de que os alunos possam superar suas diferenças para a construção de uma atitude de parceria, afeto e solidariedade.

Figura 39 - Manter a relação harmoniosa...
Fonte: arquivo pessoal

O grupo Gengibre, através das imagens representadas na Figura 40, também mencionou que cabe à afetividade o papel de regente das relações entre professores e alunos, ainda que existam adversidades. Esse sentimento foi representado na forma de um coração, colado à esquerda da figura, e localizado no início de um caminho que vai em direção a uma escola, expressa pela figura de uma casa. Para eles, era preciso ressaltar que, principalmente nas situações de conflito, o adulto da relação professor-aluno é e sempre será a figura do professor e que, por isso, cabe a este profissional exercer uma adequada inteligência emocional com o intuito da resolução destas questões de ordem afetiva. Essa premissa foi observada através da figura de um boneco, localizado à direita da casa, o qual representa a figura do professor. Este boneco, ou seja, o professor, é iluminado pelos raios do sol, representativos da inteligência emocional que deve sempre envolvê-lo em suas relações com seus alunos. Sobre estas imagens, os componentes do grupo escreveram as palavras "professor" e "aluno", ligadas por duas setas em sentidos opostos, pois acreditam que a eficiência do relacionamento entre professores e alunos é caracterizada por uma via de mão dupla, onde o primeiro passo para o seu sucesso é sempre possível para ambas as partes.

Figura 40 – A afetividade deve permear a relação professor-aluno
Fonte: arquivo pessoal

Após a apresentação todos os grupos de professores, pegamos cada uma das imagens e as costuramos, de forma que compusessem duas cortinas. Estas cortinas estão até hoje presentes na Biblioteca Escolar, conforme demonstrado nas Figuras 41 e 42.

Figura 41 – Cortina construída coletivamente
Fonte: arquivo pessoal

Figura 42 – Cortina construída coletivamente
Fonte: arquivo pessoal

As duas cortinas foram o produto final do trabalho de revisão a respeito da Proposta Pedagógica presente naquela escola, expressão do resultado de um trabalho coletivo e integrado entre a direção da escola e a equipe docente. Juntos, os professores construíram uma visão da realidade inerente às relações pessoais e profissionais presentes no universo do seu ambiente de trabalho, projetando com isso ações e metas possíveis para o ano seguinte.

Por esse motivo, é preciso, por parte do professor, o estabelecimento de um olhar de respeito à sua humanidade e à sua docência, ou seja, aos seus aspectos pessoais e profissionais. Um encontro para a avaliação da Proposta Pedagógica poderia ter ocorrido de forma a privilegiar, apenas, o preenchimento de formulários específicos, o que também garantiria o cumprimento do cronograma vigente na escola. Porém, ao proporcionar-lhes experiências como estas, estaremos oferecendo a estes profissionais as ferramentas necessárias para que continuem a exercer sua profissão, no sentido atribuído por Gusdorf (2003, p. 65-66):

> Tudo se passa como se, do professor primário ao professor de faculdade, o conjunto do corpo docente devesse atuar num jogo duplo, correspondendo à dupla função do conhecimento. Para lá da função propriamente epistemológica do ensino, que promove um saber, é exercida uma função espiritual, correspondente a

> um excedente de significações. Todo aprendizado teórico ou prático torna claro o fato de nenhum saber ou habilidade poder ser um sistema fechado, uma espécie de espaço neutralizado em que cada um poderia penetrar sem risco, deixando sua personalidade no armário. Quer se trate da iniciação na pesca com linha, nas matemáticas ou na filosofia, toda informação nova é uma formação do ser humano e, ao mesmo tempo, o risco de uma deformação.

A compreensão do professor em sua totalidade, sem dividi-lo no âmbito pessoal, profissional, coletivo, de ensino ou de aprendizagem, se constitui em ferramenta fundamental à realização de práticas promotoras do desenvolvimento de seu espírito investigativo e, consequentemente, do seu processo de autoria.

Esse movimento, dialético e coletivo, pode ser ampliado a outros grupos de professores, pois permite ao profissional docente perceber-se autor de suas práticas educacionais para, consequentemente, ser um colaborador ativo no sentido da construção de uma nova teoria da educação.

Através da interpretação das possibilidades de autoria por parte do profissional docente, realizada sob as três óticas (epistemológica, ontológica e prática), pode-se concluir que, ao haver o desdobramento do conceito de autoria em seu significado "o agente de uma ação" (FERREIRA, 1988), verifica-se sua relação com o conceito de autoridade. Neste caso, a autoridade intelectual do professor é conquistada através de sua relação consigo mesmo, com o conhecimento, com o grupo de alunos com os quais exerce sua atividade e com a escola, lócus de sua ação docente.

Percebe-se, também, que para o estabelecimento do processo de autoria por parte do professor, é necessária a consideração da mesma lógica expressa no processo de autoria inerente ao pesquisador em educação, como mencionado no capítulo anterior. Neste caso, o conceito de autoria, desdobrado nos significados de descobridor, inventor e escritor de obra artística, literária ou científica são caminhos que também devem ser percorridos pelo profissional docente. Como sugere Demo (2005), uma das atribuições do professor é a pesquisa, não no âmbito dos que se dedicam à vida acadêmica, mas com características particulares, as quais são responsáveis por conduzi-lo pelos caminhos da autoria. Concordam com Demo (2005), Fazenda (2001), Furlanetto (2004), Freire, P. (1997), Josso (2004), Nóvoa (2000) e Perrenoud (2001). Para esses autores, o professor, conhecedor das teorias já existentes, as amplia em seu fazer docente, a partir das relações por ele estabelecidas com essa teoria, com seus alunos, com a escola e consigo mesmo.

A observação da prática docente no âmbito da formação inicial do professor, da formação continuada e da vivência individual e coletiva no interior das escolas, conforme aqui descrito, demonstra a necessidade da documentação desse movimento de autoria, a fim de que outros profissionais tenham a possibilidade do seu aprendizado e, por consequência, a oportunidade de dar-lhe a merecida continuidade. Essa documentação pôde ser verificada no compêndio das produções dos alunos, no caso das aulas realizadas no Laboratório de Informática pela professora Lírio; nos desenhos em papel canson pertencentes às alunas do 3º semestre do curso de Pedagogia da Faculdade de Pindamonhangaba; nos quadros produzidos pelas alunas do 5º semestre do mesmo curso, e na cortina de retalhos confeccionada pelos professores da Escola SESI do Ipiranga.

No entanto, a verificação das possibilidades de autoria em educação na atualidade exige, ainda, uma avaliação conceitual mais pormenorizada. Acredito ser necessária a investigação, com maior propriedade, dos fundamentos que norteiam a Teoria da Interdisciplinaridade, proposta por Fazenda (1991, 1994, 1995, 1996, 1999, 2001, 2002, 2003, 2005, 2006a, 2006b, 2007, 2007). Até o presente momento, as contribuições acerca desta teoria auxiliaram na percepção da possibilidade de outros sujeitos, atuantes no campo da educação e do currículo, terem a possibilidade de contribuir para o enriquecimento teórico deste conhecimento, além dos teóricos já consagrados.

Neste sentido, verificaremos se a autoria pode ser considerada, então, um princípio próprio da Teoria da Interdisciplinaridade. Para isso, será necessária a realização de uma investigação, também, sob três âmbitos: epistemológico, ontológico e prático.

5 O AUTOR INTERDISCIPLINAR

Uma ideia toda azul.
Um dia, o Rei teve uma ideia.
Era a primeira da vida toda, e tão maravilhado ficou com aquela ideia toda azul, que não quis saber de contar aos ministros. Desceu com ela para o jardim, correu com ela nos gramados, brincou com ela de esconder entre outros pensamentos, encontrando-a sempre com igual alegria, linda ideia dele toda azul.
Brincaram até o Rei adormecer encostado numa árvore.
Foi acordar tateando a coroa e procurando a ideia, para perceber o perigo. Sozinha no seu sono, solta e tão bonita, a ideia poderia ter chamado a atenção de alguém. Bastaria esse alguém pegá-la e levar. É tão fácil roubar uma ideia. Quem jamais saberia que já tinha dono?
Com a ideia escondida debaixo do manto, o Rei voltou para o castelo. Esperou a noite. Quando todos os olhos se fecharam, saiu dos seus aposentos, atravessou salões, desceu escadas, subiu degraus, até chegar ao Corredor das Salas do Tempo.
Portas fechadas, e o silêncio.
Que sala escolher?
Diante de cada porta, o Rei parava, pensava, e seguia adiante. Até chegar à Sala do Sono.
Abriu. Na sala acolchoada os pés do Rei afundavam até o tornozelo, o olhar se embaraçava em gazes, cortinas e véus pendurados como teias. Sala de quase escuro, sempre igual. O Rei deitou a ideia adormecida na cama de marfim, baixou o cortinado, saiu e trancou a porta.
A chave prendeu no pescoço em grossa corrente. E nunca mais mexeu nela.
O tempo correu seus anos. Ideias o Rei não teve mais, nem sentiu falta, tão ocupado que estava em governar. Envelhecia sem perceber, diante dos educados espelhos reais que mentiam a verdade. Apenas, sentia-se mais triste e mais só, sem que nunca mais tivesse tido vontade de brincar nos jardins.
Só os ministros viam a velhice do Rei. Quando a cabeça ficou toda branca, disseram-lhe que já podia descansar, e o libertaram do manto.
Posta a coroa sobre a almofada, o Rei logo levou a mão à corrente.
- Ninguém mais se ocupa de mim – dizia atravessando salões e descendo escadas a caminho das Salas do Tempo – ninguém mais me olha. Agora posso buscar minha linda ideia e guarda-la só pra mim.
Abriu a porta, levantou o cortinado.
Na cama de marfim, a ideia dormia azul como naquele dia.
Como naquele dia, jovem, tão jovem, uma ideia menina. E linda. Mas o Rei não era mais o Rei daquele dia. Entre ele e a ideia estava todo o tempo passado lá fora, o tempo todo parado na Sala do Sono. Seus olhos não viam na ideia a mesma graça. Brincar não queria, nem rir. Que fazer com ela? Nunca mais saberiam estar juntos como naquele dia.
Sentado na beira da cama o Rei chorou suas duas últimas lágrimas, as que tinha guardado para a maior tristeza.
Depois baixou o cortinado, e deixando a ideia adormecida, fechou para sempre a porta. (COLASANTI, 2000, p.30-33)

Compreendo inicialmente a Teoria da Interdisciplinaridade como sendo essa ideia toda azul, que um dia foi apresentada ao rei no conto de Colasanti (2000). Ao invés de usa-la, guardou-a a sete chaves em seu palácio durante toda a sua vida. Quando decidiu destranca-la, já não possuía mais forças nem disposição. Tal provocação aponta para o risco de reproduzir tal condição se a "ideia" (ou, no caso dessa pesquisa, a Interdisciplinaridade) não for observada, compreendida, interpretada e colocada em prática.

Na tentativa de verificar se a autoria pode ser considerada um princípio próprio da Interdisciplinaridade, foram observados três âmbitos metodológicos: a epistemologia, a ontologia e a prática.

Primeiramente, a observação ontológica do conceito de Interdisciplinaridade, ou o momento determinado pela *epoché*, foi feito a partir da narrativa[56] das etapas por mim vivenciadas quando da elaboração e defesa de minha dissertação de mestrado (SOUZA, 2006).

Epistemologicamente, foram observados os constructos teóricos acerca da Interdisciplinaridade a partir da leitura de dicionários, publicações editoriais e acadêmicas, fundamentadas nas representações de Fazenda (1994, 1997, 2001, 2002, 2003, 2006a, 2006b, 2008) e da polissemia conceitual e cultural proposta por Lenoir (2005-2006).

Práticas de pesquisa, de ensino e de formação de professores foram atentamente observadas a fim de que pudessem ser interpretadas à luz da hermenêutica.

Os princípios constituintes da Teoria da Interdisciplinaridade (FAZENDA, 2001): coerência, humildade, desapego, respeito, espera e olhar, desencadearam a interpretação dessas práticas, novamente configuradas em círculos hermenêuticos.

O primeiro círculo hermenêutico procurou interpretar uma prática interdisciplinar de pesquisa ocorrida no GEPI. O movimento de escrita da ata dos encontros presenciais apresenta características próprias do processo de construção da autoria.

---

[56] A narrativa advinda de minha dissertação de mestrado (SOUZA, 2006) tem como objetivo corroborar com a comprovação da hipótese de que a Interdisciplinaridade pode agregar o conceito de autoria como uma categoria que lhe é própria. Nesse sentido, usarei a narrativa pedagógica (CUNHA; NOGUEIRA; PRADO; SOLIGO, 2008, p. 15) como instrumento de escrita. Para os autores, as narrativas pedagógicas são "memoriais, novelas de formação, cartas pedagógicas, crônicas do cotidiano, depoimentos, diários, relatos de experiência e de pesquisa, dentre outros registros em que os educadores documentam o que fazem, o que pensam, o que pensam sobre o que fazem, assim como suas inquietações, dificuldades, conquistas, sua produção intelectual. São textos que mobilizam o necessário diálogo entre os conhecimentos, saberes e experiências da formação e da profissão e que funcionam como plataforma de lançamento à reflexão sobre si mesmo e sobre sua ação profissional".

O segundo círculo hermenêutico destaca a prática de uma professora de Língua Portuguesa da Escola SESI do Ipiranga. Ao trabalhar poesia com alunos do Ensino Fundamental pode exercer, ao mesmo tempo, uma atitude interdisciplinar, seu próprio processo de autoria e a autoria em seus alunos.

O terceiro círculo hermenêutico aponta a importância do trabalho com as narrativas das Histórias de Vida das alunas do Curso de Pedagogia da Faculdade de Pindamonhangaba para a constituição da compreensão da unicidade do conhecimento e do desenvolvimento do seu processo de autoria. Bruner (2001) destaca a composição hermenêutica presente na narrativa. A interpretação dos significados múltiplos de um texto permite considerar detalhes particulares de suas construções, bem como a interpretação do narrador e da própria realidade narrada.

Os círculos hermenêuticos compõem a pesquisa a fim de permitirem que se verifique se é possível compreender a autoria como um princípio da Teoria da Interdisciplinaridade e como essa última pode contribuir para que pesquisadores, professores formados e em formação se tornem autores.

5.1 INTERPRETAÇÃO ONTOLÓGICA DO CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE

Iniciar a busca pela resposta à questão “Seria a autoria um princípio da Interdisciplinaridade?” a partir de seu aspecto ontológico, constitui um grande desafio. No entanto, ao mesmo tempo, estabelece a possibilidade da compreensão mais apurada, por parte do leitor, das reflexões de ordem epistemológica e, posteriormente, de ordem prática, acerca das possibilidades de resposta a esta questão.

A narrativa que ora apresento será registrada em primeira pessoa e intercalará expressões coloquiais àquelas pertencentes ao discurso acadêmico, vez que retratam aspectos pessoais e são frutos de minhas memórias pessoais e de formação acadêmica, conforme aponta Josso (2004, p. 234-235):

> A experiência ou as experiências de vida de um indivíduo são formadoras na medida em que, a priori ou a posteriori, é possível explicitar o que foi aprendido (iniciar, integrar, subordinar), em termos de capacidade, de saber fazer, de saber pensar e de saber situar-se. O ponto de referência das aquisições experenciais redimensionam o lugar e a importância dos percursos educativos certificados na formação do aprendente, ao valorizarem um conjunto de atividades, de situações, de relações, de acontecimentos como contextos formadores.

Acredito, assim como Josso (2004), que a rememoração do meu percurso acadêmico no universo da Teoria da Interdisciplinaridade poderá ser mais um fator a iluminar a interpretação ontológica sobre esta teoria. Isso porque, a realização de um estudo mais pormenorizado sobre esta teoria exigirá de mim um mergulho mais profundo nos aspectos inerentes a minha História de Vida. Para a autora, transcrever a própria História de Vida exige um "caminhar para si", o qual está presente muito além da compreensão do conjunto de experiências que vivenciamos ao longo da vida. Caminhar para si significa

> Tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo segundo às circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade (JOSSO, 2004, p. 58).

A autora ainda afirma que o processo – também exigido pela Teoria da Interdisciplinaridade – de realizar um mergulho profundo em sua História de Vida possibilita ao pesquisador e ao professor "transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir, guiada por um aumento da lucidez" (p. 58-59).

A construção de uma obra inédita é uma característica própria dos autores, dos que possuem autoridade para discorrer sobre determinados assuntos, sejam eles positivos ou não, como foi visto nas páginas anteriores. Nesse caso específico, verifiquei que a revisita às Histórias de Vida constitui um passo importante à descoberta da autoria.

Fazenda (2001, p. 15) afirma que "recorrer à memória em toda sua polissemia é difícil, pois requer estratégias próprias, criação de novas metodologias, metamorfose de metodologias já consagradas, tais como as histórias de vida ou outras pouco exploradas, como a investigação hermenêutica".

O processo que utilizo para rememorar minha trajetória dentro da Teoria da Interdisciplinaridade percorre os caminhos delineados tanto por Fazenda (2001) quanto por Josso (2004), as quais prefiguram a necessidade do registro das memórias por meio do recurso linguístico presente nas Histórias de Vida. No entanto, também elegi como pressuposto teórico o que Ricoeur (2006) denominou “Percurso do Reconhecimento”.

O autor afirma que o percurso para o reconhecimento de si próprio passa pela experiência de poder dizer, de poder agir e de poder narrar-se. Ferreira (1988, p. 555) ajuda a compreender de forma mais adequada o conceito de reconhecimento, ao defini-lo como “**1.** Ato ou efeito de reconhecer (se); recognição. **2.** Agradecimento, gratidão.” Para auxiliar, ainda, na sua compreensão, indica o verbo reconhecer como seu suporte, cujo significado descrevo abaixo:

> **Reconhecer.** [Do lat. recognoscere] V. t. d. **1.** Conhecer de novo. **2.** Admitir como certo. **3.** Certificar-se de, constatar, verificar. É pela ação que reconhecemos as boas intenções. **4.** Confessar, aceitar. **5.** Examinar a situação de, observar, explorar. **6.** Declarar, afirmar, proclamar. **7.** Admitir como legal. **8.** Declarar reconhecido legitimamente. **9.** Dar a conhecer; caracterizar, identificar. **10.** Mostrar-se agradecido por: **11.** Admitir como legal; assegurar. **12.** Admitir como bom verdadeiro ou legítimo. **13.** Declarar-se, confessar-se (FERREIRA, 1988, p. 555).

Somente pode dizer, pode fazer e pode narrar-se aquele que tem a coragem de deixar conhecer a si próprio, ou de reconhecer-se. É aquele que relembra seu passado e o compreende como sendo necessário para a constituição de quem é hoje. É aquele que tem coragem, porque, muitas vezes, as experiências vividas podem não ter sido tão boas assim, e trazê-las de volta ao presente pode abrir algumas feridas esquecidas.

As duas primeiras premissas fazem parte da discussão realizada acerca das características próprias de quem se constitui autor, conforme realizada nos capítulos anteriores[57], sobretudo quando Ferreira (1988), ao apontar o reconhecimento como o ato de reconhecer-se, o relaciona com a capacidade que o sujeito possui de declarar o seu conhecimento e as demais experiências de sua vida.

Ainda para Ricoeur (2006, p. 109), o poder dizer, o poder fazer e o poder narrar-se são características que definem o que denominou hermenêutica do homem capaz. Para ele, “o desvio pelo ‘quê’ e pelo ‘como’, antes do retorno ao ‘quem’, parece [...] exigido

---

[57] A premissa de poder dizer está relacionada ao significado atribuído por Ferreira (1988) ao termo autor: “escritor de obra artística, científica ou literária”. Já a premissa poder agir é expressa também por Ferreira (1988) em “o praticante de uma ação, agente”.

explicitamente pelo próprio caráter reflexivo de si, que, no momento de autodesignação, se reconhece a si mesmo”.

Parece-me, novamente, que o pressuposto segundo o qual professores e pesquisadores podem ser considerados autores encontra novo fundamento a partir do conceito de homem capaz. Só o homem capaz fala de si mesmo e estabelece conexões entre os saberes e suas formas de operacionalização, consciente das implicações que suas ações e as dos demais possuem sobre a realidade que o cerca. Por esse motivo, percorrerei a mesma trajetória realizada pelo autor, através da reflexão sobre as características desse homem capaz. Primeiramente discorrerei sobre aquilo que esse homem fala, ou seja, sobre a possibilidade de poder dizer. Em seguida, analisarei como ele age, ou seja, sobre o poder fazer e, por fim, refletirei sobre quem é esse homem capaz, por meio da realidade de poder narrar-se.

Ricoeur (2006, p. 109-110) afirma que o reconhecimento de poder dizer é justificado de duas maneiras:

> Em primeiro lugar, os sujeitos que agem e sofrem na epopeia, na tragédia e na teoria aristotélica da ação são sujeitos falantes: os personagens homéricos e, com mais razão ainda, os heróis trágicos não cessam de falar sobre sua ação. Eles se nomeiam quando se fazem reconhecer, eles interpretam a si mesmos quando se desmentem; quanto ao sujeito da decisão e do anseio, é ele que é designado como a ‘causa’ e o ‘princípio’ de que depende o que eles fazem. O filósofo os faz falar sobre sua ação. Mas há uma razão que somente a pragmática moderna do discurso pôde evidenciar: ela consiste em que [...] falar é fazer coisas com as palavras. Ao inaugurar a ideia da capacidade pelo poder dizer, conferimos de saída à noção de agir humano a extensão que justifica a caracterização como *homem capaz* do si que se reconhece em suas capacidades (Grifos do autor).

O autor afirma que o processo do reconhecimento de si passa, primeiramente, pela capacidade inerente ao homem do conhecimento de si próprio e, sobretudo pela capacidade de descobrir que, devido a isso, ele pode dizer, pode afirmar coisas e pode fazer isso em primeira pessoa, utilizando-se de “instrumentos de linguagem que se limitam a ‘mostrar’ singularidades, transcendendo a especificação genérica: os pronomes pessoais, os advérbios de tempo e de lugar, as formas verbais, as descrições definidas” (RICOEUR, 2006, p. 111).

O autor ainda afirma que essa possibilidade de falar está ligada ao princípio da alteridade[58], pois quem fala, fala para ser ouvido por outra pessoa. Além disso, pode-se dar algo em resposta a um pedido ou a uma solicitação do outro. Por esse motivo, esse primeiro princípio está intimamente ligado ao princípio de poder fazer, já que considera que falar é fazer coisas com as palavras.

No entanto, de uma maneira mais específica, Ricoeur (2006) afirma que o homem capaz, quando se reconhece, além de poder dizer (fazendo coisas com as palavras), pode agir de forma concreta no ambiente físico e social em que vive. Nesse caso, o homem pode se reconhecer como a causa de uma ação, a qual torna-se absolutamente perceptível quando declara "fui eu que fiz". Ele está diferenciando algo que ocorreu (porque deveria ocorrer de qualquer maneira) do que ele fez com que ocorresse, do que ele imprimiu com uma intenção.

Ferreira (1988, p. 365) auxilia na compreensão do significado da palavra intenção, no sentido que desejo imprimir a este texto. Para o autor, intenção pode ser definida como "**1.** Ato de tender; intento, tenção. **2.** Vontade, desejo, pensamento. **3.** Propósito, plano, deliberação."

Nesse sentido, quando algo é feito com intenção, significa que possui o propósito, a vontade e o desejo de quem pratica a ação, atitudes estas que identificam e caracterizam o homem capaz. A intencionalidade[59] da ação exercida pelo indivíduo sobre alguém ou sobre alguma coisa é o que lhe confere a capacidade de poder dizer que aquilo que fez, foi feito por escolha própria, pessoal e intransferível.

Quando há o reconhecimento de nossa capacidade de fazer, verificamos, ao mesmo tempo, que somos responsáveis por nossas ações. Esta responsabilidade se inicia já no plano da consciência, quando se decide por realizar as ações. Isso dá a possibilidade da

---

[58] Alteridade para Abbagnano (2003) significa colocar-se ou constituir-se como outro. É um conceito mais restrito do que diversidade e mais extenso do que diferença.

[59] Abbagnano (2003, p. 577) afirma que "a característica das vivências (*Erlebnisse*), que pode ser indicada como o tema geral da fenomenologia orientada objetivamente, é a intencionalidade. Representa uma característica essencial da esfera das vivências, porquanto todas as experiências, de uma forma ou de outra, têm intencionalidade. A intencionalidade é aquilo que caracteriza a consciência em sentido pregnante, permitindo indicar a corrente da vivência como corrente de consciência e como unidade de consciência. Posteriormente, o próprio Husserl falou de 'intencionalidade atuante', no sentido de que a vivência não se refere somente ao seu objeto, mas também a si mesma e é por isso ciência de si. Seja como for, no âmbito da fenomenologia a intencionalidade era assumida como característica fundamental da consciência, e como tal ficou em boa parte na filosofia contemporânea, especialmente na fenomenologia e no existencialismo" (Grifos do autor).

reflexão sobre a complexidade que envolve, também, as ações efetuadas pelo professor em sala de aula, já que, neste caso, pode-se compreendê-las como próprias de autoria.

Quando me aventuro no percurso do reconhecimento, ele me oferece a possibilidade do encontro, primeiramente, com a possibilidade de falar, de dizer algo a respeito de minha vida, de minha trajetória, e do que me constitui como pessoa e como profissional.

Em seguida, esse mesmo percurso traz à consciência a intencionalidade das ações e, com ela, toda a responsabilidade diante daquilo que se faz, seja por si mesmo, seja para o outro.

Por fim, esse percurso oferece a possibilidade da narrativa das próprias experiências, tanto daquilo que se diz que é, quanto daquilo que se faz e se continua a fazer, e que caracteriza a própria individualidade. Para Ricoeur (2006, p. 114), essas são características inerentes à identidade, já que "sob a forma reflexiva do narrar-se, a identidade pessoal se projeta como identidade narrativa".

Para Abbagnano (2003), a identidade[60] é caracterizada por aquilo que somos, por aquilo que nos caracteriza como seres humanos únicos, e que nos difere dos demais. Por esse motivo, acredito que nossas experiências sempre são pessoais, únicas, insubstituíveis e intransferíveis. Muitas vezes, corremos o risco de caracterizá-las como banais ou demasiado semelhantes às de outras pessoas. No entanto, se as verificarmos de maneira adequada, sempre haverá a existência de algo somente vivenciado por nossa individualidade, e isso nos legitima a afirmar que a experiência é nossa, e de mais ninguém.

Essa concepção é fundamental quando alguém se dispõe a realizar a narrativa de sua História de Vida, concebendo-a como única e irrepetível, extremamente útil para a

---

[60] "Identidade. (lat. *Identitas;* in. *Identity;* fr. *Identité*; al. *Identität*; it. *Identità*). Este conceito tem três definições fundamentais: 1ª Identidade como unidade de substância; 2ª Identidade como possibilidade de substituição; 3ª Identidade como convenção. 1ª A primeira definição é de Aristóteles [...] que a Identidade é, de algum modo, uma unidade, quer a unidade se refira a uma única coisa, considerada como duas, como acontece quando se diz que a coisa é idêntica a si mesma. [...] 2ª A segunda definição é de Leibniz, que aproxima o conceito de identidade ao de igualdade: 'Idênticas são as coisas que se podem substituir uma à outra *salva veritate*'. [...] Definição análoga aceita por Wolff, que definia como idênticas 'as coisas que se podem substituir uma a outra, salvaguardando quaisquer de seus predicados' [...] 3ª A terceira concepção diz que pode ser estabelecida ou reconhecida com base em qualquer critério convencional. De acordo com essa concepção, não é possível estabelecer em definitivo o significado da Identidade ou o critério para reconhecê-la, mas dentro de determinado sistema linguístico, é possível determinar esse critério de forma convencional, mas oportuna". (ABBAGNANO, 2003, p. 529, grifos do autor).

compreensão de próprio percurso de formação pessoal e profissional, de forma a estabelecer a transformação do presente e do futuro.

Compreendo, portanto, que a possibilidade de narrar-se é algo próprio do ser humano. O mesmo Ricoeur (1988, p. 417) afirma que a narrativa pode ser considerada a guardiã do tempo, "na medida em que só haveria tempo pensado quando narrado".

Nesse sentido, inicio a narrativa do meu encontro com a Teoria da Interdisciplinaridade, a fim de verificar os aspectos ontológicos que estão presentes na perspectiva interdisciplinar. Os textos que a compõem estarão grafados em itálico.

Em 2003, fui apresentada à professora Ivani Fazenda na PUC/SP. Já tinha lido alguns trechos de sua obra durante o Ensino Médio, antigo Magistério, e durante a Graduação, no curso de Pedagogia e, confesso que muito pouco entendia sobre a Teoria da Interdisciplinaridade. Dirigi-me à professora com o entendimento de que bastava a união do conteúdo de uma disciplina com o de outra para ocorrer a adequada elaboração de um projeto interdisciplinar[61].

A minha primeira decepção durante o Magistério foi a descoberta da inexistência de um manual pronto para a prática do ensino. Não achava possível a ausência de uma base curricular seguida à risca por todas as escolas, a qual pudesse garantir o mesmo nível de aprendizagem a todos os alunos. Passado o trauma – pelo conformismo mascarado, creio eu – começaram os estudos que originaram, anos mais tarde, minha dissertação de Mestrado.

Passei a verificar a possibilidade da implementação de Projetos Interdisciplinares nas redes escolares, e acabei por escolher a escola na qual exercia a função de diretora, com o intuito de verificar a possibilidade de sua efetivação ou não. Observei, a princípio, ao resgatar minha História de Vida, que cresci com a imagem e a certeza de que os grandes e renomados autores estariam sempre distantes, impossibilitados de qualquer discussão! A descoberta física de Ivani Fazenda e, a partir dela a de outros autores, fez com que me desvencilhasse dessa lógica, a qual não retratava a realidade.

---

[61] Sobre o encontro com a professora Ivani, com a Interdisciplinaridade e com a desconstrução desta concepção que possuía acerca da teoria, a narrativa se encontra aprofundada em minha dissertação de mestrado (SOUZA, 2006).

Esta foi uma das minhas principais questões ao adentrar no Mestrado. Na época era Coordenadora de um Centro Educacional da Rede Escolar SESI-SP, e havia muitas dúvidas sobre a possibilidade da aplicação prática da Teoria da Interdisciplinaridade. Posteriormente passei a verificar que os projetos interdisciplinares propostos por Fazenda (1995, 2003) poderiam ocorrer em diversos momentos e sob diversos enfoques, sempre considerando a realidade da escola, dos professores e dos alunos por eles atendidos. Além disso, estes projetos possuíam consistente arcabouço filosófico, metodológico, sociológico e antropológico, e não estavam ligados ao conceito de método como receita, mas sim como um caminho que se constrói.

Foi a partir dessa concepção que propus a realização da pesquisa de Mestrado, de caráter qualitativo, que considerou a realidade da escola que na época dirigia, de seus professores e de seus alunos. Propus a realização de uma pesquisa encarnada nas reais vivências da escola, que encontra na hermenêutica uma possibilidade de caminhar. Uma pesquisa constituída no território da Interdisciplinaridade onde, através dela, linhas de fugas desejantes (GAUTHIER, 2004) poderiam ser estabelecias com o objetivo de configurar sentido à realidade, muito mais do que à pesquisa (FRANKL, 1989a).

A partir desta primeira constatação, estabeleci um percurso metodológico na tentativa de responder ao seguinte problema de pesquisa: "Em que medida a teoria estudada, ou seja, a Interdisciplinaridade, permite o desenvolvimento de um olhar interdisciplinar sobre a prática cotidiana?".

Confesso que não foi um caminho tão simples para se percorrer. Sobretudo pela minha dificuldade inicial no processo de escrita de caráter acadêmico, encaminhei meus textos para o exame de qualificação demasiadamente desconexos e incipientes. Isto gerou, por parte dos examinadores, uma avalanche de dúvidas que se traduziram em perguntas, muitas das quais incisivas.

Goodson (2000), no entanto, afirma que os incidentes críticos ocorridos durante a trajetória dos professores, em sua função de lecionar ou pesquisar, podem afetar tanto a percepção de sua prática quanto a constituição de seus estilos. No meu caso específico, o incidente crítico ocorrido durante o meu exame de qualificação para o Mestrado possibilitou-me a reordenação de todos os textos que possuía, a ponto de reescrever a dissertação em um mês.

Durante a arguição em minha defesa, Fazenda afirmou que a dissertação não foi realizada em apenas um mês, pois os anos que antecederam o processo de escrita foram essenciais para a coleta de dados e para a revisão bibliográfica, aspectos essências para a fundamentação teórica necessária à descoberta do meu processo de autoria.

> A trilha interdisciplinar caminha do ator ao autor de uma história vivida, de uma ação conscientemente exercida a uma elaboração teórica arduamente construída. Tão importante quanto o produto de uma ação exercida é o processo e, mais que o processo, é necessário pesquisar o movimento desenhado pela ação exercida – somente com a pesquisa dos movimentos das ações exercidas poderemos delinear seus contornos e seus perfis. (FAZENDA, 2001, p. 15).

Acreditava que a escrita da dissertação de mestrado fosse minha primeira experiência de autoria. Porém, ao realizar esta pesquisa de doutorado, percebi que minha História de Vida esteve repleta de experiências como autora, conforme vimos nos registros anteriores. No entanto, minha dissertação de mestrado caracterizou-se por ser minha primeira experiência consciente como autora, conforme veremos nos registros abaixo, ao reler meus escritos por meio de uma revisão epistemológica.

O primeiro capítulo da dissertação de mestrado, ao qual denominei "Encontro", retratou a primeira etapa de intervenção realizada com os professores parceiros do Centro Educacional SESI 033, hoje denominada Escola SESI de Tremembé, da qual fui diretora de agosto de 2003 a janeiro de 2006. É um capítulo que descreve quem são os quinze professores pertencentes ao grupo-pesquisador[62], bem como suas representações sobre a escola e o próprio grupo docente. Os professores tiveram seus nomes verdadeiros alterados, com o intuito de preservar sua privacidade.

Verifiquei, através da apresentação dos relatos dos professores, a presença de três códigos intuitivos, que os caracterizavam enquanto grupo: a preocupação com questões relativas a escrituração escolar, o compartilhar do trabalho pedagógico realizado nas salas de aula, e a necessidade da efetivação de um trabalho coletivo.

Percebi, a partir de Klein (2000), que muitas vezes trabalhos interdisciplinares são realizados de forma intuitiva nas escolas e que, por se atrelarem ao senso comum, permitem que boas ideias virem cinzas. Com Fazenda (1995, 2003), ao mesmo tempo,

---

[62] Gauthier (2004) afirma que nas pesquisas qualitativas em educação precisamos romper com a cultura de que o pesquisador é o único detentor do saber e os pesquisados, peças de uma realidade observada. Para ele, é fundamental criarmos um grupo-pesquisador, em que pesquisador e pesquisados compartilhem as etapas do processo investigativo, bem como seus resultados.

verifiquei que as disciplinas só dialogam quando as pessoas se propõem a isso, e que a Interdisciplinaridade considera os vestígios apresentados no decorrer da pesquisa para a compreensão da verdade que a cerca.

Ao observar o meu encontro com os professores na escola, verifiquei a ocorrência de alguns vestígios que poderiam auxiliar na resposta aos problemas de pesquisa. A esses vestígios denominei pontos de luz e pontos de sombra. Preferi trabalhar com os pontos de luz, pois eram necessários para a compreensão das práticas dos professores, de suas histórias, da história da escola em que habitavam e da própria história da Instituição em si: a Rede Escolar SESI-SP.

Os depoimentos dos professores, colhidos em seu próprio local de trabalho, foram registrados na dissertação na figura de um caderno. Naquele momento, o caderno representava para mim o instrumento no qual os professores registravam toda a dinâmica ocorrida em sala de aula. Na pesquisa, seriam eles quem deixariam transparecer as memórias, opiniões, comentários, desejos, dúvidas e representações do grupo de docentes.

O segundo capítulo foi denominado "Um olhar sobre a história" e procurou compreender a Educação do SESI-SP, Rede de Ensino a qual a escola pertencia. Procurei fazer muito mais que um resgate histórico da Instituição, ao partir do seguinte questionamento: Qual é o Projeto de Educação apresentado pelo SESI-SP? Para responder a esta pergunta, foi necessário pesquisar o território onde os professores viviam, as características da Entidade, sua cultura e filosofia educacional. Para isso, precisei revisitar alguns documentos da Instituição e a dissertação de mestrado de Gumiero (2002) que discorria sobre a organização curricular do SESI-SP.

Comecei a questionar a existência de um conhecimento prescrito, o qual se encontrava distante da realidade vivida pelos professores que habitavam a escola. Por isso, utilizei como metodologia o diálogo entre as afirmações presentes nos documentos da Rede Escolar SESI-SP, sobretudo em seus Referenciais Curriculares, e a Teoria da Interdisciplinaridade. Os pontos teóricos de convergência foram por mim denominados "pontos de luz". Na medida em que os registrava, mais reflexões e questionamentos foram surgindo.

Já no terceiro capítulo, que denominei "Interdisciplinaridade", procurei descobrir como a Teoria da Interdisciplinaridade foi concebida pela Rede Escolar SESI-SP a partir

da década de 1990. Defini este período porque foi a partir dele que a Instituição começou a passar por mudanças curriculares e estruturais, até ter as características atuais.

Continuei a observação de outros pontos de luz, a partir do movimento dialético de análise da estrutura institucional da Rede SESI-SP, e a realidade dos professores da escola a qual dirigia. Iniciei, novamente, as minhas observações pelo estudo da realidade local vivida pelos professores do Centro Educacional. Nesta realidade, percebi indícios de parceria, conforme propõe a Teoria da Interdisciplinaridade. Ao refletir sobre a proposta curricular da Rede Escolar, percebi mais um ponto de luz: a busca pela totalidade do conhecimento, sobretudo nos registros referentes à Educação Infantil e às Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Pude concluir, a partir destas reflexões, que seria necessária a efetivação de uma predisposição institucional para o ato de ouvir os professores que estão nas escolas. Somente assim as mudanças ocorreriam de forma mais eficiente e significativa, e poderiam ser ampliadas da realidade local para as demais escolas.

Pude comprovar essa hipótese, pois utilizei argumentos de ordem sociológica, filosófica e antropológica que possibilitaram a recuperação do que estava oculto nas representações dos professores. Os argumentos de ordem sociológica investigaram as raízes ideológicas que sustentavam a Rede Escolar SESI-SP e a mostravam nas diferentes realidades sociais, ou seja, nas várias cidades do estado de São Paulo nas quais a rede estava presente. Os argumentos de ordem filosófica tentaram compreender aquilo que estava aparentemente escondido nas entrelinhas dos documentos, comunicados e referenciais curriculares expedidos pela Direção Central, e aquilo que estava calado nos discursos e representações dos professores. Os argumentos de ordem antropológica, por sua vez, fundamentaram a discussão de que, nem sempre, o complexo precisaria ser difícil. Sua superação encontrou argumento na estratégia da recuperação das Histórias de Vida (JOSSO, 2004; NÓVOA, 2000; PINEAU, 1998) dos professores, por meio das quais puderam revelar o segredo de suas falas, de suas práticas, de suas próprias vidas e da trajetória da instituição.

Denominei o quarto capítulo "Diálogo", pois constatei a necessidade de verificar se o currículo prescrito pela Rede Escolar encontrava convergência com os conceitos propostos pela Teoria da Interdisciplinaridade. Iniciei esta verificação a partir da constatação de Fazenda (2003), a qual afirma que as disciplinas só dialogam quando aqueles que as

ministram se dispõem a fazê-lo. Analisei os conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Inglês, Educação Física e Arte e os comparei com o que Fazenda (2003) compreende sobre sua prática na sala de aula. Verifiquei que a Teoria da Interdisciplinaridade (FAZENDA, 1994, 2003) preconizava a contemplação, por parte das disciplinas, das três dimensões do saber: o conhecer, o fazer e o ser. Além disso, os professores que as ministravam precisavam, realmente, conversar e pensar em ações convergentes, a fim de que a aprendizagem dos alunos pudesse ocorrer de forma mais prazerosa.

Encontrei fundamento em Freire, P. (1997), quando afirma que as palavras precisam ser corporificadas pelo exemplo, e em Fazenda (2001), ao enfatizar que a Interdisciplinaridade possui como princípio a coerência. Constatei que Projetos Interdisciplinares precisam estar encarnados na realidade social e cultural vivida tanto pela pessoa do professor quanto pela pessoa do aluno. A pesquisa de Mestrado me possibilitou a compreensão de que uma das questões centrais do fenômeno educativo não está no estabelecimento de uma receita, mas na tentativa de apontar possibilidades. Percebi que estas possibilidades permitiriam aos professores o vislumbre de um caminho de esperança, mesmo se nele houvesse a existência de pontos de sombra.

Por fim, no último capítulo, intitulado "Contaminação", apontei algumas possibilidades de efetivação de um Projeto Interdisciplinar em uma Instituição como o SESI-SP, a partir de uma de suas escolas, a Escola SESI de Tremembé. Para isso, fiz uso de seis fundamentos, propostos pela Interdisciplinaridade Brasileira: a reavaliação do velho para torná-lo novo; a utilização da memória como recurso essencial; a efetivação da parceria como categoria mestra do trabalho; a importância do reconhecimento da sala de aula como espaço de aprendizagem; os fundamentos dos projetos interdisciplinares; e as possibilidades de efetivação de pesquisas interdisciplinares nas escolas.

Além disso, também propus que o caminho percorrido pela sociopoética na coleta de dados do grupo-pesquisador fosse utilizado em pesquisas qualitativas, como a que desenvolvi no Mestrado. Para isso, seria preciso o devido cuidado, por parte dos pesquisadores, ao resgatar as Histórias de Vida de cada membro do grupo-pesquisador, pois elas lhes eram extremamente preciosas, além de se constituírem nos fundamentos daquilo que os mantinha unidos. Da mesma forma, não se poderia descartar a cultura

dominante e a de resistência. Foi esta polaridade que permitiu a análise da Instituição SESI-SP, assim como do Centro Educacional a ela pertencente, para a leitura e avaliação dos dados. Por fim, não se poderia esquecer que a linguagem não seria manifestada apenas pela palavra, mas também pelo corpo, pela arte e pelos sentimentos dos professores.

Por esse motivo, utilizei de alguns desenhos elaborados pelos professores durante nossos encontros de formação. A emoção e a arte, expressos em suas produções, foram fundamentais à elaboração das interpretações, inferências e reflexões surgidas naquela pesquisa de Mestrado.

Pude constatar, nesse sentido, que três momentos importantes fizeram parte de todo o trabalho: a teoria existente, ou seja, o pensado; a realidade formal existente, ou seja, o apreendido; e a realidade subjetiva de cada sujeito entrevistado, ou seja, o vivido.

Essa reflexão não foi feita de modo linear, mas de um ponto de vista kairológico onde, de posse de todos os dados, pude relacionar a teoria existente com a realidade formal da escola e com a realidade subjetiva de cada sujeito entrevistado, independentemente das importâncias formalmente dadas a eles. De acordo com a metodologia de pesquisa organizada por Fazenda (2002), é fundamental cercar o objeto de pesquisa e os sujeitos pesquisados com todas as possibilidades de olhares possíveis, a fim de se garantir a percepção do todo que o envolve. A pesquisa de Mestrado pretendeu considerar a disciplina exigida pelo olhar interdisciplinar (Fazenda, 1994, 2003), com o intuito da recuperação da magia inerente às práticas e à essência de seus movimentos. O desejo último era o vislumbre de um olhar que pudesse propor caminhos, não com fins em si mesmos, mas caminhos que, como a própria essência humana, permitissem superações.

5.2 INTERPRETAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE

Embora fundamental, somente a análise ontológica da Interdisciplinaridade não seria suficiente para comprovar que a autoria lhe seria um princípio inerente. São

necessárias duas outras investigações: a epistemológica e a de ordem prática. Nesse momento, farei uma análise epistemológica deste conceito.

A partir da observação, reflexão e interpretação dos escritos sobre Interdisciplinaridade no Brasil, tanto nas obras de Fazenda (2001, 2003, 2008) como nas produções acadêmicas sobre o tema, explícitas nas dissertações de mestrado e nas teses de doutoramento dos alunos dos cursos de Pós-Graduação e membros do GEPI, realizarei um breve histórico do conceito, de seus significados e de sua evolução até os dias hodiernos.

A tese de doutoramento desenvolvida no GEPI por Cascino (2004) inicia a interpretação do conceito de Interdisciplinaridade a partir da origem da palavra disciplina. Para o autor,

> A raiz da palavra disciplina do latim *discere*, nos remete à ideia de aprender. O que aprende é aquele que conhece, que sabe do que se lhe apresenta. Assim, o prefixo *disce*, nos leva ao afirmado, o que se conhece. O *planus* pode ser traduzido como o sem dificuldade – o plano, liso, reto. Logo, algo que se conhece linearmente, sem problemas. Algo 'disciplinado' (CASCINO, 2004, p. 148, grifos do autor).

Já Ferreira (1988, p. 224), auxilia na compreensão do significado da palavra disciplina. Para ele, disciplina é um substantivo feminino que significa:

> **1.** Regime de ordem imposta ou livremente consentida. **2.** Ordem que convém ao funcionamento regular duma organização (militar, escolar, etc.). **3.** Relações de subordinação do aluno ao mestre ou ao instrutor. **4.** Observância de preceitos ou normas. **5.** Submissão a um regulamento. **6.** Qualquer ramo do conhecimento (artístico, científico, histórico, etc.). **7.** Ensino, instrução, educação. **8.** Conjunto de conhecimentos em cada cadeira dum estabelecimento de ensino; matéria de ensino.

Da mesma forma, Abbagnano (2003, p. 289) também compreende disciplina como matéria de ensino e objeto de coerção.

> Disciplina. (lat. *Disciplina*; in. *Discipline*; fr. *Discipline;* al. *Disziplin*; it. *Disciplina*). 1. Uma ciência, enquanto objeto de aprendizado ou de ensino. [...]. 2. Função negativa ou coercitiva de uma regra ou de um conjunto de regras, que impede a transgressão à regra. Foi assim que Kant a entendeu ao defini-la como "a coerção graças à qual a tendência constante a transgredir certas regras é limitada e, por fim, destruída" (Grifos do autor).

A partir das três afirmações acima, verificamos a convergência entre o significado e a origem da palavra disciplina. Para os três autores (ABBAGNANO, 2003; CASCINO, 2004; FERREIRA, 1988), o termo disciplina está atrelado a características inerentes ao conceito de educação, pois assume o significado de ramo do conhecimento, matéria de ensino e objeto de aprendizado. Ao mesmo tempo, também está remetido a conceitos relativos à ordem, no

sentido de organização, subordinação, submissão a regulamentos e as funções de determinadas regras, impedindo, com isso, a sua transgressão.

Garcia (2000), pesquisador do GEPI, quando de sua tese de doutoramento, afirmou que o termo disciplina é originário do latim e é constituído por "aquilo que se imparte a um discípulo, aquele que aprende; algo a ser seguido" (p. 51). No entanto, decidiu pela ampliação da análise e interpretação do conceito de disciplina, iniciando uma reflexão do ponto de vista do seu desenvolvimento histórico. Percebeu em seus estudos que, ao longo do tempo, a palavra disciplina assumiu o sentido de castigo, de motivação, de ramo do conhecimento e de disciplina escolar.

Para Garcia (2000, p. 52), quando se concebe disciplina como castigo, é possível sua correlação a ações que não apresentam contrariedades.

> Ela pressupõe a aplicação de regras norteadoras, e neste sentido é ordem e delimitação. Além disso, inclui mecanismos de observação e manutenção de certos parâmetros reguladores. Isto se constata, por exemplo, pela observação das práticas de controle comportamental utilizadas em nome da disciplina escolar.

A palavra disciplina, no entanto, também pode assumir o sentido de motivação, pois envolve, também, a dimensão de autodisciplina. Neste caso, ela não envolveria apenas elementos de auto regulação, como coerção e ordem, mas um elemento relativo ao desenvolvimento do ser humano.

Garcia (2000, p. 54) ainda afirma que o termo disciplina assumiu, ao longo da história, a denominação para um grupo de saberes transmitido a um discípulo, o que mais tarde a faria ser reconhecida como campo de conhecimento. "De modo ainda mais amplo, esse termo vai indicar processos e modos de conhecimento. Em complemento, o modo como tais processos serão desencadeados, ou seja, o ensino será também considerado disciplina".

Por fim, o autor verifica a conotação do termo disciplina como disciplina escolar, e enfatiza que os conteúdos das disciplinas escolares são diferentes dos conteúdos observados nas disciplinas científicas, tanto nas suas lógicas de estruturação interna quanto nas suas finalidades.

Salvador (2006), em artigo publicado dezesseis anos após sua defesa de Mestrado, afirma que é preciso analisar a origem da palavra Interdisciplinaridade para a adequada

compreensão e interpretação do seu conceito. A autora considera o estudo do prefixo *"inter"* e do sufixo *"dade"* como essenciais a este processo investigativo.

> O prefixo ***inter*,** do latim, desencadeia inúmeros significados: entre, no interior de dois, no meio, fazer a ligação, estabelecer nexos, junto, uma ponte no processo de ir e vir. A palavra disciplina também vem do latim ***disciplina ae***, ensino, instrução, educação e, ao longo do tempo recebeu outros significados, inclusive matéria organizada em conteúdos. O sufixo ***dade***, também do latim, oferta a idéia de movimento, ação (SALVADOR, 2006, p. 116-117, grifos da autora).

Garcia (2000) concorda com a assertiva de que o prefixo *"inter"* advém do latim e significa entre, no meio, mutuamente, reciprocamente, junto e durante. Para o autor, ainda é preciso atentar-se tanto à partícula *"in"* que significa inclusão, localização, situação e transição, quanto ao complemento *"ter".* Este último se caracteriza por ter sua origem no verbo latino *"tangere"*, cujo significado é tocar – ação de recolocar algo em contato:

> Assim, o prefixo *inter* nos permite interpretar a 'inter' enquanto um 'movimento' ou 'processo' instalado tanto 'entre' quanto 'dentro' (das disciplinas). Concebida desta forma, a inter seria algo inerente ao espaço das disciplinas envolvidas, seja em regiões de interseção (portanto, ainda 'dentro' delas) ou no espaço das suas relações imediatas ou virtuais – tal como um aspecto teórico situado ao alcance das disciplinas, por exemplo, mas ainda a ser explorado. A inter, portanto, pode ser exercida em espaços de interseção, comuns, ou explorada em espaços ainda não compartilhados que residam "entre" as disciplinas (GARCIA, 2000, p. 66, grifos do autor).

Nesse sentido, é possível verificar que a análise e interpretação da palavra Interdisciplinaridade, realizada a partir do desdobramento das palavras que a compõem, remete a uma reflexão atrelada às questões educacionais. Todos os autores remontam ao saber escolarizado para a definição de disciplina, muito embora seja possível também compreendê-la sob a ótica das disciplinas científicas. Seguirei, nesse caso, a mesma lógica dos autores citados, adotando a conotação de disciplina escolar.

Quanto à aplicação do prefixo *"inter"* à palavra disciplina, compreendo, assim como Garcia (2000), que há a possibilidade da interpretação do termo tanto em sua relação entre as disciplinas quanto dentro delas.

No entanto, Fazenda (2008) considera que a compreensão do conceito de Interdisciplinaridade apenas a partir da revisão de seu significado, não é suficiente para a adequada fundamentação das práticas interdisciplinares, e muito menos para a observação, análise e interpretação da formação de professores. No caso dessa pesquisa, também seria

incipiente para a comprovação da autoria como um princípio da Teoria da Interdisciplinaridade.

5.2.1 Polissemia do conceito de Interdisciplinaridade e sua abordagem cultural

Fazenda (2008) afirma que não é possível definir Interdisciplinaridade unicamente a partir do significado que assume na Língua Portuguesa. A partir dos estudos realizados por Lenoir (2005-2006), a autora concorda que o conceito é polissêmico e assume interpretações diferentes dependendo da cultura do país onde é estudado.

> Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém, se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do local onde se formam professores (FAZENDA, 2008, p. 17).

Lenoir (2005-2006) concorda com Fazenda (2008) ao afirmar que a Interdisciplinaridade é um termo que adquire interpretações distintas de acordo com a cultura na qual está inserida. Por isso, jamais as características próprias de uma única cultura podem ser admitidas como exclusivas. Esta afirmação exige uma investigação para além dos significados e dos sentidos atribuídos ao termo Interdisciplinaridade no Brasil.

A Interdisciplinaridade é um conceito que foi expandido ao domínio da educação apenas após o fim da Segunda Guerra Mundial, na tentativa de organizar os sistemas das disciplinas científicas surgidas no século XVIII. Percorreu o mundo, atravessando países francofônicos, germano-escandinavos, anglo-saxônicos, e países de língua portuguesa e espanhola. Neles, foi aplicada na formação de professores, na pesquisa e no ensino (LENOIR, 2005-2006).

Para o autor, ao ser aplicada em diferentes culturas, incorporou em si características dos locais nos quais se inseriu. Por isso, para ele, existem duas lógicas distintas que a definem: uma francesa e outra americana.

A francesa denominou lógica do sentido. Esse termo foi instituído porque apresenta preocupações com a epistemologia e com questões conceituais que buscam atribuir uma certa ordem e uma certa disciplina ao fenômeno educacional observado, seja no ensino, na pesquisa ou na formação de professores. Já a americana, denominou lógica da funcionalidade. Nesse caso, o atributo que a caracteriza é a centralidade das discussões, a qual se configura a partir de questões sociais empíricas, presentes na atividade instrumental.

Para Lenoir (2005-2006), as duas lógicas retratam as características culturais da França e dos Estados Unidos. Se por um lado existe uma preocupação com a fundamentação dos conceitos a partir da reflexão sobre a Teoria da Interdisciplinaridade, por outro encontramos a mesma preocupação com relação à adequada fundamentação desses mesmos conceitos, realizada a partir da reflexão sobre a prática interdisciplinar. Essas polaridades, no entanto, não impedem a capacidade desses dois sistemas educativos de terem uma finalidade comum: "a do desenvolvimento integral da pessoa humana: uma pessoa autônoma, responsável, e apta a agir na sociedade de maneira refletida e crítica" (p. 03).

O autor afirma ainda que, na França, a liberdade do homem passa pela aquisição do saber. Saber que remete à busca pela verdade e pela pesquisa dos conceitos, originada no desenvolvimento do pensamento racional cartesiano, da ação dos filósofos e do pensamento dos enciclopedistas que se levantaram no século XVIII contra a Igreja Católica e a Aristocracia. Saber que é problematizado, que questiona o sentido antes de agir. Saber que se preocupa em definir, conceituar, além de explicitar o rigor presente nas revisões histórico-críticas. Saber denominado saber-saber.

Já nos Estados Unidos, de acordo com Lenoir (2005-2006), a liberdade do homem passa obrigatoriamente pelo processo de socialização. Liberdade esta que não está diretamente ligada ao conhecimento, mas à capacidade da pessoa de agir no mundo e sobre ele, instrumentalizando suas práticas e suas relações humanas e sociais. Suas questões centrais fundamentam-se na funcionalidade, no estabelecimento de procedimentos rigorosos, nas etapas e nos objetivos arquitetados, para que o projeto tenha um belo desfecho. Saber denominado saber-fazer e que reclama um certo saber-ser.

O autor, porém, afirma a existência de uma terceira lógica além da francesa e da norte-americana, a lógica brasileira:

> Se a lógica francesa é orientada em direção ao saber e a lógica americana sobre o sujeito aprendiz, parece-me que a lógica brasileira é dirigida na direção do terceiro elemento constitutivo do sistema pedagógico-didático, o docente em sua pessoa e em seu agir (LENOIR, 2005-2006, p. 05).

A lógica brasileira possui uma abordagem fenomenológica, constituindo-se em uma metodologia de trabalho que se apoia na análise introspectiva realizada pelo professor a partir de suas práticas, as quais lhe permitem o reconhecimento de aspectos até então desconhecidos de seu "eu", e a consciência de sua abordagem interdisciplinar. Este trabalho é constituído por outro tipo de saber: o saber-ser. Saber este que põe em destaque a questão da intencionalidade, a necessidade do autoconhecimento, da intersubjetividade e do diálogo. Saber que permite a descoberta de si e a atualização de atitudes reflexivas sobre seu agir.

Entretanto, pareceria incoerente a compreensão do conceito relativo à Interdisciplinaridade presente em cada um desses ninhos culturais. Olhando para cada um separadamente, corre-se o risco de se esbarrar no reducionismo e desviar o olhar para apenas uma parte, fragmentada. A abordagem francesa, ao mesmo tempo em que auxilia na compreensão dos fundamentos e da complexidade dos conceitos, pode também favorecer a fragmentação disciplinar, ou ainda a eliminação da perspectiva social. A abordagem americana pode submeter a formação discente às exigências políticas e econômicas do país, ao mesmo tempo que possui o poder de se configurar como elemento fundamental para a solução de problemas sociais de diversas ordens. Já a abordagem brasileira, que pode fortalecer a tomada de consciência por parte do docente de suas funções profissionais e sociais, pode também induzir a condutas que negligenciam sua relação com o saber. Todas, elas, isoladamente, trariam alguma consequência negativa em seu processo de operacionalização (LENOIR, 2005-2006).

Por isso o autor acredita na existência de uma complementaridade entre cada abordagem, pois ao mesmo tempo em que cada uma delas traz um olhar distinto, traz também um valor acrescido que não deveria ser considerado em nenhum momento como exclusivo.

Verifica-se então uma preocupação, dentro do universo da pesquisa no Brasil, com a formação do ser humano, com o sujeito que pesquisa, com o professor que leciona, com o aluno que aprende, com o autor que cria. Tal preocupação, denominada por Fazenda (2008) como a busca pelo saber ser interdisciplinar, seria insuficiente se não estivesse

comprometida com a fundamentação teórica e com a aplicabilidade concreta dessas representações.

A autora indica ainda outra possibilidade para a análise e interpretação do conceito de Interdisciplinaridade a partir de duas outras formas, que não as que possuem enfoque cultural, como mencionado acima. Para ela, a Interdisciplinaridade também pode ser concebida a partir de uma ordenação científica e social. Estas ordenações possuem características distintas em função dos sentidos que assumem perante o conhecimento.

A ordenação científica está ligada diretamente a organização dos saberes, por meio da hierarquização das disciplinas escolares, da mobilidade de seus conteúdos e da sua dinâmica. Isso possibilita o reconhecimento da capacidade de criação de novas fronteiras entre essas disciplinas.

> Cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seus lócus de cientificidade. Essa cientificidade, então originada das disciplinas, ganha *status* de interdisciplinar no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e redescobrir seus talentos, no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado (FAZENDA, 2008, p. 18, grifos da autora).

Se a descoberta de novas fronteiras entre as disciplinas encontra-se nas mãos dos professores que as refletem e ministram nas salas de aula, é possível verificar então que tal concepção a respeito da Interdisciplinaridade contribui para a afirmativa de que o professor é também autor em sua prática, e que esses dois conceitos (interdisciplinaridade e autoria) estão intimamente relacionados.

Por outro lado, a ordenação social da Interdisciplinaridade está relacionada às exigências políticas, econômicas e sociais vigentes, o que comprova que esta não é uma ciência desconectada do cotidiano vivenciado pela humanidade. Por intermédio dela, são enfatizados “os impasses vividos pelas disciplinas em suas impossibilidades de, sozinhas, enfrentarem problemáticas complexas” (FAZENDA, 2008, p. 19).

Da mesma forma, pode-se afirmar que a Interdisciplinaridade proporciona ao autor (pesquisador, professor ou professor em formação) a possibilidade de visualizar o fenômeno educativo a partir de várias perspectivas: tanto a de ordem metodológica quanto a de ordem social, caracterizada pelo cotidiano no qual vivem os autores e os alunos.

Nesse sentido, a autora afirma que é preciso repensar a formação do professor para a adequada compreensão da polissemia e da complexidade inerentes ao conceito de

Interdisciplinaridade. No caso desta pesquisa, esse repensar torna-se necessário à autoformação do autor, pois

> A formação à Interdisciplinaridade (enquanto enunciadora de princípios), pela Interdisciplinaridade (enquanto indicadora de estratégias e procedimentos) e para a Interdisciplinaridade (enquanto indicadora de práticas na intervenção educativa) precisa ser realizada de forma concomitante e complementar (Fazenda, 2001, p. 14).

Esse processo exige uma real preocupação com o cotidiano vivido nas escolas, com o que os professores sentem, pensam e fazem, e com o cotidiano das pesquisas e dos cursos de formação. A autora verificou que muitos professores enfrentam diversas dificuldades em suas práticas nas salas de aula, o que lhes impossibilita a participação em um processo por ela denominado criativo, caracterizado como um processo de autoria. Em suas próprias palavras, os docentes encontram-se:

> Perdidos na função de professar, impedidos de revelarem seus talentos ocultos, anulados no desejo da pergunta, embotados na criação, prisioneiros de um tempo tarefeiro, reféns da melancolia, induzidos a cumprir o necessário, cegos à beleza do supérfluo (FAZENDA, 2006b, p. 09).

A autora ressalta que há muito tem o desejo de formar o professor para a pesquisa, mas pouco tem conseguido. Isso porque, para ela, existe uma certa resistência (em alguns casos) por parte do professor para a discussão do sentido e do valor das pesquisas em suas vidas. Tece ainda dilemas – como questões existenciais – que tem enfrentado em sua tarefa:

> Como retecer histórias interrompidas? Como estimular a alfabetização em linguagens novas? Como recuperar a memória de fatos sombrios? Como valorizar a linguagem singular? Como auxiliar a descoberta de talentos? Como estimular a leitura das entrelinhas? Como cuidar da leveza e beleza do discurso sem macular a crítica? Como legitimar a autoria do outro sem ferir a própria? Como auxiliar a lentidão da metamorfose sem precipitar o desfecho? Como auxiliar na descoberta do melhor estilo? (FAZENDA, 2006b, p. 10).

Essas questões são apresentadas à Teoria da Interdisciplinaridade como um grande desafio, pois traduzem realidades e práticas não exitosas que frequentemente ocorrem no cotidiano docente. Elas podem ser consideradas incidentes críticos (FORONI, 2005; GOODSON, 2000; YAMAMOTO, 2003), os quais parecem afastar professores, pesquisadores e professores em formação do processo de construção de sua própria autoria. Da mesma forma, são responsáveis por afastar estes profissionais da prática da Interdisciplinaridade:

> Gradativamente precisamos nos habituar ao exercício da ambiguidade, procedimento que rejeita a mediocridade das ideias, estimula a vitalidade

> espiritual, é radicalmente contrário ao hábito instaurado da subserviência, pois reconhece que este massacra as mentes e as vidas. A lógica que a interdisciplinaridade imprime é a da invenção, da descoberta, da pesquisa, da produção científica, porém gestada num ato de vontade, num desejo planejado e construído em liberdade (FAZENDA, 2001, p. 19).

Na tentativa de oferecer condições para que estes profissionais da educação enfrentem tal problemática, e com isso caminhem em direção ao seu próprio processo de autoria sem ferir a do outro, a autora ainda propõe o desenvolvimento de quatro tipos de competência[63]: a intuitiva, a intelectiva, a prática e a emocional.

Para Fazenda (2001), a competência intuitiva é caracterizada pela possibilidade inerente ao sujeito de visualizar além de seu tempo e espaço. Ela oferece subsídios para que o professor, por exemplo, busque sempre outras alternativas para a resolução da problemática vivenciada em seu cotidiano, para o seu plano de aulas e para as práticas desenvolvidas junto aos alunos. Possui como marca registrada a ousadia para a transgressão de dogmas já consagrados em função das necessidades apresentadas por sua realidade, o que nem sempre permite aos que a exercem serem bem compreendidos.

> O intuitivo competente é sempre uma pessoa uma pessoa equilibrada e comprometida – embora aparentemente pareça alguém que apenas inova. Sua característica principal é o comprometimento com um trabalho de qualidade – ele ama a pesquisa, pois esta representa a possibilidade da dúvida (FAZENDA, 2001, p. 25).

Possuir somente a competência intuitiva seria, ainda, insuficiente para o desenvolvimento, por parte do professor, de mecanismos que o impulsionem ao enfrentamento dos problemas cotidianos, e ao consequente caminhar em direção a autoria. É necessário desenvolver o que a autora denominou de competência intelectiva, caracterizada pela capacidade de reflexão acerca de todas as situações, conceitos e práticas

---

[63] Para Ferreira (1988, p. 164), competência significa "**1.** Faculdade concedida por lei a um funcionário, juiz ou tribunal para apreciar e julgar certos pleitos ou questões. **2.** Qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade. **3.** Oposição, conflito luta". Utilizarei aqui, a noção de competência expressa no item 2 da definição de Ferreira, complementada por Perrenoud (2000), que afirma que a noção de competência designa uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar determinado tipo de situação. O mesmo Perrenoud (2000, p. 15) ainda expressa que existem quatro aspectos necessários para que consideremos no exercício da competência, sobretudo quando falamos em competência docente: "1. As competências não são elas mesmas saberes, [...] ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos. 2. Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas. 3. O exercício da competência passa por operações mentais, complexas, subtendidas por esquemas de pensamento [...], que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação. 4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra."

vividas. Para ela, este profissional, analítico por excelência, privilegia atividades que desenvolvam o pensamento reflexivo, o que faz com que muitos o vejam como filósofo. "É um ser de esperas consolidadas, que planta, planta, planta e deixa a colheita para outrem. Ele ajuda a organizar ideias, classifica-las, defini-las" (FAZENDA, 2001, p. 25).

Há ainda um outro tipo de competência, tão necessária quanto as duas primeiras: a competência prática. Esse tipo de competência permite ao professor a adequada organização no tempo e no espaço, a fim de que possa cumprir com eficiência aquilo que foi planejado. Diferentemente da competência intuitiva, que oferece muitos subsídios para a criação, a competência prática permite a quem a possui a capacidade de selecionar boas práticas, copiar o que foi exitoso e descartar o restante. "Sua capacidade de organização prática torna-o um professor querido por seus alunos, que nele sentem a presença de um porto seguro" (FAZENDA, 2001, p. 26).

Por fim, a competência emocional se configura como o quarto e último tipo de competência, extremamente necessária à formação do educador para a prática da Interdisciplinaridade e do processo de autoria. Isso porque ela permite que o conhecimento seja sempre trabalhado a partir do autoconhecimento

> Esta forma especial de trabalho vai disseminando tranquilidade e segurança maior no grupo. Existe em seu trabalho um apelo muito grande aos afetos. Expõe suas ideias por meio do sentimento, provocando uma sintonia mais imediata. [...] Auxiliando na organização das emoções, contribui para a organização de conhecimentos mais próximos às vidas (FAZENDA, 2001, p. 26).

A competência intuitiva oferece suporte para o reconhecimento, por parte do educador, da complexidade de seu papel no processo de autoconhecimento e no processo de conhecimento de seus pares, profissionais ou alunos. É por meio dela que se consegue atingir os objetivos mais profundos e existenciais inerentes ao fenômeno educativo, pois adquire ferramentas para a intervenção na alma dos que o rodeiam.

Por esse motivo, a presença de apenas um tipo de competência seria insuficiente para fortalecer o educador no enfrentamento das problemáticas cotidianas, impelindo-o a permanecer em posições estáticas diante da realidade educacional. Isso porque acaba se sentindo tolhido ao exercer valores que não são desejáveis e ordens que não lhes pertencem (FAZENDA, 2001). Reconhecer a necessidade de caminhar para um processo de autoformação que considere tais competências significa, para a Interdisciplinaridade, um processo de metamorfose:

> O processo de metamorfose pelo qual passamos, e que fatalmente conduzirá a um saber mais livre, mais nosso, mais próprio e mais feliz, é um processo lento, exige uma atitude de espera, não uma espera passiva, mas vigiada. [...] Ela exige que provemos aos poucos o gosto da paixão por formar até nos embebedarmos dela, porém o sentido que um trabalho interdisciplinar desperta e para o qual não estamos preparados é o da sabedoria, de aprender a intervir sem destruir o construído (FAZENDA, 2001, p. 18).

Esse processo novamente alimenta a certeza da afirmativa de que o conceito de autoria possui características comuns àquelas propostas pela Interdisciplinaridade e, portanto, pode ser considerado como um pressuposto que lhe é próprio. No entanto, a fim de corroborar com esta hipótese, me deterei, ainda, no estudo dos princípios já legitimados por tal concepção teórica.

5.2.2 Os princípios da Interdisciplinaridade

Para Fazenda (1994, 1995, 1999, 2001, 2003, 2008), existem alguns princípios comuns à Teoria da Interdisciplinaridade, que lhe conferem uma base epistemológica comum. Ao menciona-los, a autora os conceitua também como categorias, pressupostos ou atributos.

Através da análise e interpretação das definições atribuídas por Ferreira (1988) a cada um destes termos, observa-se que todos remetem, em determinado momento, às características que definem, fundamentam ou caracterizam uma ciência ou objeto do conhecimento, nesse caso específico, a Teoria da Interdisciplinaridade[64].

---

[64] **Atributo** para Ferreira (1988, p. 72) significa, dentre outras possibilidades, "**1.** Aquilo que é próprio de um ser. **3.** *Estat.* Característica, qualitativa ou quantitativa, que identifica um membro de um conjunto observado. **4.** *Filos.* Caráter essencial de uma substância. **5.** *Gram.* A qualidade atribuída ao sujeito." **Categoria** para o mesmo autor significa "**1.** Caráter, espécie, natureza. **2.** Série, grupo. **3.** Classe, qualidade. **4.** Alta classe ou qualidade. [...].**7.** *Hist. Filos.* Segundo Aristóteles, predicado de uma proposição. **8.** Segundo Kant, o conjunto dos conceitos fundamentais do entendimento. **9.** *Mat.* A possança de todos os conjuntos que podem ser postos em correspondência biunívoca com um determinado conjunto" (p. 136). Já **pressuposto** significa "**1.** Que se pressupõe. **2.** Pressuposição; conjetura. **3.** Desígnio, tenção, projeto. **4.** *Jurid.* Circunstância ou fato considerado como antecedente, necessário de outro." (p. 527). **Princípio**, por fim, significa "**1.** Momento ou local ou trecho em que algo tem origem; começo. **2.** Causa primária. **3.** Elemento predominante na constituição de um corpo orgânico. **4.** Preceito, regra, lei. **5.** *P. ext.* Base, germe." (p. 529).

Abbagnano (2003, p. 94) possui uma definição interessante para o termo atributo. Para o autor, ele pode ser considerado "um caráter ou uma determinação que, embora não pertença à substância do objeto, como decorre da definição, tem causa nessa substância"[65].

A palavra categoria também possui significado similar, ao ser compreendida como uma "noção que sirva como regra para a investigação ou para a sua expressão linguística em qualquer campo"[66]. (ABBAGNANO, 2003, p. 121).

Já pressuposto, para Abbagnano (2003), se constitui em uma premissa não declarada de um raciocínio, que o dirige, ainda que de forma oculta[67].

A palavra princípio, por sua vez, para o mesmo autor, significa "ponto de partida e fundamento de um processo qualquer"[68] (p. 792).

Neste capítulo, farei uso de todos esses termos (categoria, pressupostos, atributos ou princípios), a fim de garantir coerência ao texto.

Os princípios da Teoria da Interdisciplinaridade dizem respeito, principalmente, à atitude do pesquisador e do professor diante do conhecimento, diante dos alunos, dos fenômenos de pesquisa e diante de si mesmo.

Abbagnano (2003, p. 89) afirma que atitude é um "termo amplamente aplicado hoje em dia em filosofia, sociologia e psicologia para indicar, em geral, a orientação seletiva e ativa do homem em face de uma situação ou de um problema qualquer".

---

[65] Abbagnano (2003, p. 94) ainda afirma que "na Escolástica, esse termo [atributo] foi usado quase exclusivamente para indicar os atributos de Deus, como bondade, onipotência, justiça, infinitude, etc,. que também são chamados *nomes* de Deus. [...]. esse uso terminológico foi modificado por Descartes com a extensão do termo às qualidades permanentes da substância finita. Com efeito, Descartes entende por atributo as *qualidades* que 'inerem à substância'. Por isso, em Deus dizemos que não há propriamente modos ou qualidades, mas somente atributos, porque nenhuma variação se deve conceber n'Ele. E mesmo nas coisas criadas, o que nelas não se comporta nunca de modo diferente, como a existência e a duração, não deve ser, na coisa que existe e dura, chamada qualidade ou modo, mas atributo" (grifos do autor).

[66] **Categorias** são definidas também por Abbagnano (2003, p. 121-124) primeiramente como "determinações da realidade e, em segundo lugar, noções que servem para indagar e para compreender a própria realidade. [...] Para Kant as categorias são os modos pelos quais se manifesta a atividade do intelecto, que consiste, essencialmente, em 'ordenar diversas representações sob uma representação comum', isto é, em julgar. [...] O conceito tradicional de categoria como 'determinação do ser' foi retomado pelo idealismo romântico e, em especial, por Hegel. Este considera as categorias como 'determinações do pensamento'. [..] Contudo, cientistas, filósofos e pesquisadores em geral sempre exerceram o direito de propor novas categorias, isto é, novos instrumentos conceituais de investigação e de expressão linguística".

[67] Para Abbagnano (2003, p. 789), "diferentemente da premissa, do postulado, da hipótese, etc., o pressuposto é introduzido sub-repticiamente no decorrer de um raciocínio, limitando-o ou dirigindo-o de maneira dissimulada ou oculta. Pode ser também definido como regra sub-reptícia de inferência".

[68] Um dos significados atribuídos por Aristóteles ao termo princípio foi o de se constituir como "aquilo de que parte um processo de conhecimento, como por exemplo, as premissas de uma demonstração. [...] Causa também tem os mesmos significados, pois todas as causas são princípios. O que todos os significados tem em comum é que, em todos, princípio é ponto de partida do ser, do devir e do conhecer." (ABBAGNANO, 2003, p. 792).

Ferreira (1988, p. 70) caminha sob a mesma lógica de Abbagnano (2003) ao atribuir os seguintes significados para a palavra atitude:

> **Atitude.** *S.f.* **1.** Posição do corpo; porte, jeito, postura. **2.** Modo de proceder ou agir; comportamento, procedimento. **3.** *P. ext.* Afetação de comportamento ou procedimento. **4.** Propósito, ou maneira de se manifestar esse propósito. **5.** Reação ou maneira de ser, em relação a determinada(s) pessoa(s), objeto(s), situações, etc.

Os dois autores acima (ABBAGNANO, 2003; FERREIRA, 1988) concordam com a assertiva de que a atitude[69] está correlacionada aos modos de agir do sujeito diante de outra pessoa, de um objeto ou de uma situação. Fazenda (2001), por sua vez, indica que a atitude diante do conhecimento é característica fundamental dos que praticam a Interdisciplinaridade.

Percebe-se, no entanto, a partir das interpretações anteriores fundamentadas, sobretudo em Lenoir (2005-2006), que a Interdisciplinaridade também tem seu conceito ligado às questões de ordem prática e ontológica. Nesse sentido, é possível afirmar que a prática interdisciplinar – seja na pesquisa, no ensino ou na aprendizagem – exige, também, uma atitude específica diante de si mesmo, do outro, do fenômeno estudado e das situações nas quais professores e alunos se encontram.

---

[69] Abbagnano (2003, p. 89) afirma ainda que "Dewey considera essa palavra [atitude] um sinônimo de hábito e de disposição; em particular, parece-lhe que ela designa um caso especial de predisposição, a disposição que espera prorromper através de uma porta aberta. [...] Lewis, analogamente, diz que na atitude o que está presente é captado em seu significado prático e antecipatório, como um indício do que está além, no futuro. [...] Por outro lado, essa palavra foi usada com o mesmo significado fundamental de disposição por Jaspers [...]. As atitudes são disposições gerais, suscetíveis, ao menos em parte, de pesquisa objetiva, assim como as formas transcendentais no sentido kantiano. São as direções do sujeito e utilizam determinada rede de formas transcendentais. [...] Mais precisamente, a atitude pode ser definida como o projeto de opções porvindouras em face de verto tipo de situação (ou problema), ou como um projeto de comportamento que permita efetuar opções de valor constante diante de determinada situação".
Trindade (2001, p. 79-80), por sua vez, determina sete características do conceito de atitude a partir da análise e interpretação do termo e de seu contexto socio-histórico: "a) referem-se a um objeto, que pode ser concreto (pessoas ou grupo de pessoas, instituições, comportamentos, coisas...) ou abstrato (conceitos, normas, ideias...) mas que possui sempre valor social para o sujeito; b) têm um componente cognitivo que engloba os conhecimentos que o detentor da atitude possui em relação ao objeto – esses conhecimentos são tidos como certos pelo sujeito; c) possuem um componente afetivo preenchido pela avaliação que o sujeito faz do objeto e pode ser positiva ou negativa; d) apresentam um componente conotativo, ou seja, uma predisposição para responder em relação ao objeto; e) são aprendidas, sofrendo por isso influências sociais; f) são duradouras, isto é, prolongam-se suficientemente no tempo para serem estáveis, mas de modo suficientemente transitório para permitirem a sua mudança; g) são consistentes, isto é, relacionam-se com comportamentos específicos, permitindo prevê-los. O componente avaliativo, para além de determinar a direção da atitude, permite ainda determinar a intensidade (a força do pró e do contra) e a importância ou relevância da atitude (o mesmo objeto da atitude pode ser de diferente relevância para diferentes pessoas).
Acredito que estas duas afirmações acerca do conceito de atitude corroboram com a abordagem adotada pela Teoria da Interdisciplinaridade e com o processo de constituição da autoria por professores, pesquisadores e professores em formação.

Fazenda (1999, p. 158) afirma que essa atitude proposta pela Interdisciplinaridade é uma atitude de abertura, de respeito e de humildade.

> A atitude que adotamos frente às questões da interdisciplinaridade tem sido de respeito às práticas cotidianas dos professores, às suas rotinas. Porém esse respeito impele-nos a fazê-los acreditar e conhecer novos saberes, novas técnicas, novos procedimentos. Nosso trabalho parte do pressuposto que as práticas dos professores não se modificam a partir de imposições, mas exige um preparo especial no qual os mesmos sintam-se participantes comprometidos. Trabalhamos a partir da descoberta e valorização de quem são os professores, de como atuam, indicando caminhos alternativos para seus fazeres.

A atitude interdisciplinar pressupõe, nesse sentido, o cumprimento dos princípios da coerência, da humildade, do respeito, da espera, do desapego e do olhar. Conforme mencionado no segundo capítulo, a autoria conferida aos pesquisadores do GEPI tem contribuído com a criação de outros princípios relacionados à Teoria da Interdisciplinaridade, como a coragem (GUIMARÃES, 2010) e o reconhecimento (TAINO, 2008). Nesse momento, no entanto, me deterei na análise destes seis primeiros, no sentido de verificar se eles corroboram ou não com o princípio da autoria em educação.

A coerência constitui o primeiro princípio da Interdisciplinaridade por oferecer subsídios à atitude dos que a colocam em prática em suas pesquisas e em suas atividades docentes.

Para Ferreira (1988, p. 158), o termo coerência se caracteriza por ser: "**1.** Qualidade, estado ou atitude de coerente. **2.** Ligação ou harmonia entre situações, acontecimentos ou ideias; relação harmônica; conexão, nexo, lógica, congruência".

O princípio da coerência permite ao educador o estabelecimento de uma sequência lógica em suas fundamentações epistemológicas, sem desconsiderar a harmonia necessária às práticas e às relações interpessoais. Como afirma Abbagnano (2003, p. 147-148), o termo coerência pode significar "ordem, conexão, harmonia de um sistema de conhecimento", assim como pode apresentar sentido similar ao do termo compatibilidade, pois "não se presta a exprimir o caráter do sistema desprovido de contradição, mas designa o caráter de não-contradição recíproca dos enunciados"[70].

---

[70] Abbagnano (2003, p. 147) ainda afirma que o sentido de ordem e harmonia de um sistema de conhecimentos fez com que idealistas ingleses a compreendessem como critério de verdade. "Nesse sentido, Kant atribuía aos conhecimentos *a priori* a função de dar ordem e coerência às representações sensíveis. [...] Segundo Bradley, por exemplo, a realidade é uma Consciência absoluta que abarca, na forma de coerência harmoniosa, toda a multiplicidade dispersa e contraditória da aparência sensível. [...]. a coerência, nesse sentido, é muito mais do que a simples compatibilidade entre os elementos de um sistema: implica, com efeito,

No entanto, constata-se, também, que a Teoria da Interdisciplinaridade assume a ambiguidade como possibilidade de verificação da totalidade do fenômeno e do sujeito que o pesquisa, ou que age sobre ele. Assumir a coerência e a ambiguidade não seria uma atitude de incoerência?

Giacon (2001, p. 35), ao iniciar suas discussões sobre coerência, registra o seguinte poema de sua autoria:

> Sou tantas...aquelas que fui e aquelas que deixei de ser.
> Sou as minha fobias e a minha coragem, sou projeto e desencanto.
> Sou a voz que denuncia e o silêncio covarde que cala.
> Sou vida que clama e morte que apaga.
> Sou carne e sou espírito.
> Sou tudo e nada.
> Sou tantas e sou nenhuma.
> Sou aquelas que serei... então
> sou todas.
> Sou...

Analisando-o superficialmente, poder-se-ia interpreta-lo como o retrato de alguém que se considera ambíguo, pois vive no mundo das polaridades. Porém, não seria essa a característica de todo o ser humano?

Do ponto de vista existencial, é impossível dissociar a fraquezas da coragem, as necessidades do corpo daquelas pelas quais clama o espírito, isso porque não se deixa de ser quem se é, mesmo assumindo diferentes papéis no decorrer do dia-a-dia.

> Viver é escolher, e a cada escolha existe uma deserção, um abandono, uma possibilidade que fica pelo caminho; é a nossa vontade mutante que se reveste e se transveste do hoje incrustado pelo ontem das nossas histórias, pelas cores das nossas paisagens interiores. É um gesto de relativa eternidade que se fecha para logo depois se abrir num mundo infinito de promessas, que cresce continuamente até implodir numa nova escolha. Se assim não fosse, viver seria um ato emperrado destituído do caráter dinâmico que impulsiona a vida para o salto utópico, contínuo e descontínuo, de se completar e de se fazer feliz (GIACON, 2001, p. 35).

A coerência não impede a ocultação das características próprias de cada pessoa, para que uma máscara de perfeição assuma seu lugar. Pelo contrário, ela permite a cada educador assumir a sua realidade, suas características e suas dúvidas, para que encontre nelas um fio condutor. A coerência da qual fala a Teoria da Interdisciplinaridade assume o desejo de Freire, P. (1997, p. 38): “Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo”.

---

não só conexões positivas que estabeleçam harmonia entre os elementos do sistema. Nessa acepção, esse termo não tem significado lógico” (grifos do autor).

O pesquisador (o professor, ou o autor) coerente é aquele que assume a constante transformação do conhecimento e que, por isso, aceita a possibilidade da insuficiência do saber previamente adquirido. Por isso, precisa estar constantemente em processo de aprendizagem. Da mesma forma, tem consciência de que suas atitudes precisam exprimir aquilo que seus escritos imprimem.

> À dimensão interdisciplinar, a coerência é um dos seus princípios, é uma virtude mãe, é o fio que faz a conexão entre os fios que formam a trama do tecido do conhecimento, é uma das diretrizes que norteiam todo o seu trabalho, e não poderia ser diferente, pois ela é a amálgama entre o manifesto e o latente, entre o pensar, o fazer e o sentir (GIACON, 2001, p. 37).

Matos (2001), pesquisador do GEPI, ao analisar a importância do espaço físico e virtual para a Teoria da Interdisciplinaridade, elaborou imagens representativas de cada um de seus princípios. A coerência foi desenhada no formato de uma grade. Linhas de mesmo tamanho imersas em um plano com os mesmos elementos garantiriam a expressividade da coerência nas pesquisas, conforme observado na Figura 43.

Figura 43 – Coerência
Fonte: Fazenda, 2001, p. 31.

É fundamental uma atitude de coerência por parte do professor e do pesquisador, ou seja, do autor, a respeito daquilo que falam e fazem. Se houver o entendimento, por parte destes profissionais, de que a Interdisciplinaridade é uma categoria também caracterizada pela ação, será observado então o estabelecimento da coerência nas atitudes do professor e do pesquisador, ou seja, o respeito ao conhecimento e ao educando, a tolerância, a valorização dos talentos individuais e coletivos e a rigorosidade metodológica e crítica durante o processo de construção do conhecimento.

A humildade constitui o segundo princípio da Interdisciplinaridade. Se houver a percepção de que o conhecimento não é algo fragmentado, mas que se encontra em constante processo de evolução e descoberta, haverá então a necessidade da crença de que sempre é possível – e necessário – aprender.

Alguns dos significados atribuídos por Ferreira (1988, p. 346) ao termo humildade, o caracteriza como: "**2.** Modéstia, pobreza. **3.** Respeito, reverência; submissão". Adotarei aqui, as representações "modéstia, respeito e reverência" como sinônimos do significado atribuído ao termo humildade dentro da Teoria da Interdisciplinaridade.

O sentido religioso atribuído à palavra, sugere a compreensão da humildade como uma atitude de silêncio e submissão, ou seja, atitude de ocultar os saberes que possui em detrimento de outros[71] (ABBAGNANO, 2003).

O sentido atribuído à humildade pela Teoria da Interdisciplinaridade, no entanto, é o de uma postura ativa diante do conhecimento. O educador reconhece que, quanto mais adquire conhecimento, mais precisa aprender. Da mesma forma, reconhece a existência de diversas fontes de aprendizagem, inclusive aquelas que decorrem de sua relação com seus alunos.

Espírito Santo (2007, p. 27-28) preferiu definir o termo humildade a partir de um texto poético, caracterizando-a como categoria essencial ao processo de autoconhecimento durante a formação do professor.

> **Humildade**
> A origem da humildade é 'húmus' – terra
> Sinal de que aqui estamos
> Então as dores, o sofrimento, a morte...
> Saber que nessa 'terra' viemos buscar o sentido de nossa origem

[71] "**Humildade.** (lat. *Humilitas;* in. *Humility;* fr. *Humilité;* al. *Demut;* it. *Umiltà*). Atitude de abjeção voluntária, típica da religiosidade medieval, sugerida pela crença na natureza miserável e pecaminosa do homem. [...]. A humildade é a virtude graças à qual o homem se avilta com verdadeiro reconhecimento de si mesmo. [...] Nesse sentido, a humildade era desconhecida do mundo antigo. S. Paulo, que foi o primeiro a empregar essa palavra, entendeu-a como falta de espírito de competição e de vanglória, vendo seu modelo em Cristo, que, com a encarnação, rebaixou-se até o homem. Da mesma forma, S. Agostinho fala da humildade sobretudo a propósito da *via humilitatis*, que é a encarnação do Verbo para a redenção dos homens: nesse sentido, contrapõe a humildade cristã à soberba dos platônicos, que sabiam tantas coisas, mas ignoravam a encarnação. S. Tomás considerava a humildade como a parte da virtude que tempera e freia o ânimo, a fim de que ele não tenda desmesuradamente às coisas mais altas e veja nelas o complemento da magnanimidade que fortalece o ânimo contra o desespero e impele-o a perseguir as grandes coisas, de acordo com a reta razão. [...]. Spinoza negava que a humildade fosse uma virtude e julgava-a uma emoção passiva, porquanto ela nasce do fato de o homem contemplar sua própria inocência. [...]. Kant distingue a humildade moral, que é o sentimento da pequenez do nosso valor, comparado com a lei, da humildade aspúria, que é a pretensão de, por meio da renúncia, adquirir algum valor moral de si mesmo, um valor moral oculto. [...] (ABBAGNANO, 2003, p. 519-520, grifos do autor).

> Sem humildade não teremos os pés no chão
> Não poderemos acolher
> Amar
> Olhar verdadeiramente para o Outro...
>
> Sem humildade seremos 'espíritos desencarnados'
> Estaremos 'fora do lugar'...
> É a origem dos fundamentalismos
> Dos fanatismos...
>
> A humildade nos torna verdadeiros instrumentos do Espírito
> Entenderemos o porquê de nossos olhos
> O porquê de nossos ouvidos...
> Ouviremos e olharemos com os 'olhos do espírito'...
>
> A humildade nos torna 'presentes' ao nosso corpo
> Faz-nos também entender que o corpo é um presente para o Espírito crescer
> Esse o Caminho da Humildade
> Nessa misteriosa via para o 'nascer de novo', o 'nascer para o Espírito'...

O mesmo processo ocorre com o pesquisador: quanto mais se aprofunda na interpretação hermenêutica, assim como na observação do fenômeno de pesquisa e dos próprios sujeitos, mais reconhece a necessidade do estudo para que sua pesquisa adquira um maior sentido: primeiramente para si mesmo, e depois para a comunidade acadêmica. Sobre isso, Freire, P. (1997, p. 74-75) dedicou anos de sua pesquisa:

> O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber temo revelar o meu desconhecimento? Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem.

O autor ainda corrobora com o sentido atribuído à humildade pela Teoria da Interdisciplinaridade, ao afirmar que esta atitude exprime uma de suas raras certezas, a de que ninguém é superior a outrem. Por isso, a humildade não pode exigir de quem a possui uma atitude submissa à arrogância e ao desrespeito. Pelo contrário: quando não é possível reagir à altura a alguma afronta, a humildade permite ao educador o seu enfrentamento com dignidade. "A dignidade do meu silêncio e do meu olhar que transmitem o meu protesto possível" (FREIRE, P. 1997, p. 137).

O princípio da humildade permite que a esperança jamais se apague da visão do professor e do pesquisador, pois ela apresenta, em si mesma, uma característica otimista. Matos (2001) também elaborou uma metáfora visual representativa do sentido a ela atribuído pela Teoria da interdisciplinaridade. Para ele, este conceito deveria ser expresso na forma de dois triângulos, um apontado para cima e outro para baixo, demonstrando, com isso, a atitude manifesta no conhecimento e em cada situação enfrentada pelo indivíduo, frente ao outro, frente ao grupo e frente ao próprio conhecimento, conforme pode ser observado na Figura 44.

Figura 44 – Humildade
Fonte: Fazenda, 2001, p. 59.

A espera, por sua vez, constitui o terceiro princípio da Teoria da Interdisciplinaridade. Fazenda (1994) acredita ser imprescindível a espera pelo tempo de maturação do conhecimento, tanto por parte do professor, quanto por parte do aluno.

Para Ferreira (1988, p. 269), o termo esperar, ação de quem espera, apresenta o seguinte significado:

> **Esperar.** *V.t.d.* **1.** Ter esperança em; contar com. **2.** Estar ou ficar à espera de; aguardar. **3.** Supor, conjeturar, presumir, imaginar. **4.** Ter esperança em; contar com a realização de (coisa desejada ou prometida). **5.** Estar reservado ou destinado. **6.** Aguardar em emboscada. *T.d.i.* **7.** Contar obter: *Costuma esperar tudo de seus amigos. T.i.* **8.** Ter fé; confiar: *esperar em Deus.* **9.** Ter esperança; contar com a realização (de coisa desejada). *Int.* **10.** Estar na expectativa. **11.** Ter fé, confiar.

No universo da Teoria da Interdisciplinaridade, a espera é originária do verbo esperar, sobretudo quando este assume o sentido de aguardar sem perder a esperança, já que se tem o conhecimento de que o objetivo presumido será brevemente alcançado.

Cascino (2004) contribui com esta afirmação ao estabelecer a espera como uma atitude necessária. Para isso, parte de determinados processos pelos quais as pessoas passam no decorrer de suas vidas, como, por exemplo, a espera vivida por uma família durante o período de gravidez.

> Espera-se para nascer – a gravidez – [...]. Gravidez – longo ou curo esperar? Maturação: ação de crescer o suficiente e necessário para sair, ex-por-se. Sair ao mundo, abandonando um/o canto, para falar, gritar, chorar. Hora do anúncio; síntese de amores e dores e prazos e angústias e felicidades! Quem engravida gera vida, movimento, transformação. O novo, a novidade, longamente anunciada - mas só conhecida quando colocada para fora (CASCINO, 2001, p. 109).

No entanto, assim como ocorre em muitos processos naturais, como no exemplo da gravidez, entendo que esta espera não pode ocorrer de forma displicente. Pelo contrário, ela precisa ser acompanhada, ou, de acordo com Fazenda (2001), ela precisa ser vigiada.

O verbo vigiar, neste sentido, assume os seguintes significados:

> **Vigiar.** *V. t.d.* **1.** Observar atentamente, estar atento à; atentar em. **2.** Observar ocultamente; espreitar. **3.** Velar por. **4.** *Bras.* Procurar, campear. **5.** *P. us.* Tomar cuidado; estar atento; cuidar. *Int.* **6.** Estar acordado ou atento; velar. **7.** Estar de sentinela; estar alerta; velar. *P.* **8.** Precaver-se, precatar-se, acautelar-se (FERREIRA, 1988, p. 673).

Dentro do sentido expresso pela Teoria da Interdisciplinaridade, vigiar cumpre o papel de cuidar, de observar atentamente, de permanecer sentinela, precavendo-se de todas as formas possíveis. Enquanto espera o desenrolar da pesquisa, o autor precisa observar todas as nuances que a envolvem, a fim de encontrar o melhor registro e a metodologia mais adequada ao seu trabalho. O professor, ao respeitar o tempo de espera necessário à aprendizagem do aluno, precisa estar atento a todos os seus sinais, a fim de garantir-lhe a melhor e mais adequada intervenção pedagógica.

> Na educação, esperar é uma constante. O professor, a professora sabe, não importa o grau de especialização ou o nível de ensino, que o aluno, a aluna, precisa de tempo de espera, amadurecimento para introjetar conhecimentos, torna-los seus, fazendo uso adequado daquilo que se ensinou, tornando-o parte integrante de seu cotidiano e de seus projetos de vida (CASCINO, 2001, p. 109).

Matos (2001) afirma que a espera pode ser representada através da figura de um círculo. Ele delimita um espaço, mas também possui um trajeto infinito, conforme pode ser observado na Figura 45. É a espera vigiada, em movimento, que se alimenta e é alimentada em um espaço e tempo caracterizados pelo crescimento, pelo caminho e pela construção.

Figura 45 – Espera
Fonte: Fazenda, 2001, p. 105.

O desapego foi eleito o quarto princípio da Teoria da Interdisciplinaridade, por se constituir em um termo que exige uma atitude de desprendimento sobre as ações ocorridas durante as aulas e durante as pesquisas.

Ferreira (1988, p. 204) afirma que o termo desapego significa "**1.** Falta de apego, de afeição, desamor. **2.** Desinteresse, indiferença". Acredito, porém, que a investigação sobre o significado do termo apegar possa oferecer melhores subsídios para a compreensão do real sentido do desapego, como proposto pela Teoria da Interdisciplinaridade.

O mesmo Ferreira (1988, p. 50-51) afirma que o termo apegar possui os seguintes significados:

> **Apegar[1].** *V. t.d.* **1.** Fazer aderir; juntar, colar, pegar. **2.** Comunicar ou transmitir por contágio. *T.d.* e *i.* **3.** Comunicar ou transmitir por contágio. **4.** Afeiçoar, amoldar, adaptar. *Int.* **5.** Dar aderência; colar. *P.* **6.** Aderir, agarrar-se, prender-se. **7.** Aferrar-se, fincar. **8.** Valer-se, recorrer, procurando amparo ou patrocínio. **9.** Tomar apego; afeiçoar-se, dedicar-se. **10.** Comunicar-se por contágio, ou, por exemplo; pegar-se.

Adotarei, aqui, o sentido de dar aderência, de colar, de fazer aderir e de adaptar-se, para a adequada descrição do significado do vocábulo apegar-se. Quando o professor se apega as suas metodologias e aos seus conceitos, de forma a aderir-se a eles, encontra muita dificuldade no processo de adaptação a outras metodologias de ensino, de aprendizado e de relacionamento. O desapego, proposto pela Teoria da Interdisciplinaridade, propõe ao educador não permitir que a rotina, muito menos o conhecimento que possui, "colem" em si. Este vocábulo, portanto, não está relacionado à indiferença e ao desinteresse, mas sim a falta de apego ao que é estático.

Fazenda (2001) acredita que desapegar-se é próprio do professor que se descobre interdisciplinar, pois a constante busca pelo saber aponta indícios de uma prática que se percebe cada vez mais inacabada e necessitada da ajuda de outras práticas e de parceiros que o auxiliem a avançar. Isso pode ser observado no registro de Barbosa (1999, p. 66), o qual descreve a necessidade que teve em transformar sua prática do docente para que os alunos pudessem avançar na construção do conhecimento:

> Aos poucos [...], pude compreender que a minha prática pedagógica, pautada por uma busca insistente em estabelecer a integração do saber escolar com a prática social na educação de adultos, revelou-se como uma maneira interdisciplinar de produzir o conhecimento.

Matos (2001) afirma que o desapego relembra a metáfora do olhar, um olhar atento, que se apega ora nos detalhes, ora ao todo. Um olhar que, longe de ser imóvel, se coloca em movimento e permite a possibilidade da transcendência. Por isso elegeu um grande retângulo para servir de fundo a outros princípios da Teoria da Interdisciplinaridade, conforme se observa na Figura 46.

Figura 46 – Desapego
Fonte: Fazenda, 2001, p. 151.

O respeito constitui o quinto princípio da Teoria da Interdisciplinaridade. Ferreira (1988, p. 566) entende por respeito:

> **1.** Ato ou efeito de respeitar(se). **2.** Reverência, veneração. **3.** Obediência, deferência, submissão, acatamento. **4.** Lado pelo qual se encara uma questão; ponto de vista; aspecto. **5.** Razão, motivo, causa. **6.** Relação, referência. **7.** Consideração, importância. **8.** Medo, temor, receio.

A Interdisciplinaridade afirma que uma atitude de respeito é caracterizada, primeiramente, pelo respeito a si próprio e ao outro e, posteriormente, ao próprio

conhecimento. Sob essa perspectiva, o professor, o pesquisador ou o professor em formação se respeitam, sobretudo ao se aceitarem, resgatarem e valorizarem suas Histórias de Vida e suas trajetórias profissionais.

Abbagnano (2003, p. 854) afirma que respeito é o "reconhecimento da dignidade própria ou alheia e o comportamento inspirado nesse reconhecimento[72]".

A Interdisciplinaridade afirma que o reconhecimento dessa dignidade, considerada por Abbagnano (2003) não passa pelo cultivo do medo, do temor e do receio. Este reconhecimento é adquirido de forma natural pelo professor e pelo pesquisador, na medida em que adquire o devido respeito a si próprio e ao outro.

Freire, P. (1997) afirma a existência de duas formas de respeito: o respeito aos saberes dos alunos e o respeito ao desenvolvimento de sua autonomia. Para melhor elucidar esta forma de respeito, o autor usa o termo "pensar certo":

> Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, P. 1997, p. 33).

O autor atribui ao respeito a qualidade de um saber necessário à prática educativa, cuja raiz está na "inconclusão do ser que se sabe inconcluso" (p. 65). Para ele, é fundamental respeitar a autonomia de ser do educando, seja ele criança, jovem ou adulto.

> Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. Não faz mal repetir a afirmação várias vezes feita neste texto – o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (FREIRE, P. 1997, p. 66).

---

[72] Abbagnano (2003, p. 854) afirma ainda que "Demócrito foi o primeiro a transformar o respeito em princípio da ética: 'Não deves ter para com os outros homens mais respeito que para contigo mesmo, nem agir mal quando ninguém o saiba mais do que quando todos o saibam; deves ter para contigo mesmo o máximo respeito e impor à tua alma a seguinte lei: não fazer o que não deve ser feito' (*Fr.* 264, Diels). [...]. Aristóteles [...] incluiu o respeito entre as emoções, excluindo-o das virtudes (*Et. nic.,* II, 7, 1108 a 32), e o opôs ao temor (*Ibid.*, 10, 9, 1179b11). Kant também o reduziu à esfera das emoções, considerando-o, porém, como um sentimento *sui generis*, aliás, como o único sentimento moral e não patológico. [...]. O respeito sempre se refere às pessoas, nunca às coisas; é próprio do ser racional finito porque supõe a ação negativa da razão sobre a sensibilidade, portanto a própria sensibilidade. [...] Mesmo fora da filosofia, a noção de respeito foi fortemente influenciada por essas observações de Kant. Por respeito, entende-se comumente o empenho em reconhecer nos outros homens, ou em si mesmo, uma dignidade que se tem o dever de salvaguardar" (grifos do autor).

O autor relaciona, nesse caso, a categoria do respeito ao estabelecimento de uma atitude ética[73], que impele o educador a agir de forma coerente, e consciente de seu papel na formação pessoal e social do aluno.

> Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (FREIRE, P. 1997, p. 67).

A partir dessa concepção de respeito, inserido no universo da Teoria da Interdisciplinaridade, Matos (2001) o retratou através da figura de dois retângulos inseridos um no outro. Cada um deles possui seu espaço definido, isto é, sua própria identidade, a qual está diretamente relacionada à identidade do outro. Desafia o pesquisador a atingir uma dimensão de reciprocidade, de complementaridade, de humanidade. Por isso, o respeito é representado pelos pontos que irão se sobrepor ao retângulo representativo do desapego, conforme ilustra a Figura 47.

Figura 47 – Respeito
Fonte: Fazenda, 2001, p. 183.

[73] Para Abbagnano (2003, p. 380), a ética se caracteriza, em geral, por uma ciência da conduta, ou seja, da atitude. “Existem duas concepções fundamentais dessa ciência: 1ª a que considera como ciência do *fim* para o qual a conduta dos homens deve ser orientada e dos *meios* para atingir tal *fim*, deduzindo tanto o fim quanto os meios da *natureza* do homem; 2ª a que a considera como a ciência do *móvel* da conduta humana e procura determinar tal móvel com vistas a dirigir ou disciplinar essa conduta.” (ABBAGNANO, 2003, p. 380). Assumimos, neste caso, a primeira concepção de ética, já que ela “fala a língua do ideal para o qual o homem se dirige por sua natureza e, por conseguinte, da ‘natureza’, ‘essência’ ou ‘substância’ do homem. Já a segunda fala dos ‘motivos ou ‘causas’ da conduta ou das ‘forças’ que a determinam, pretendendo ater-se ao conhecimento dos fatos” (grifos do autor).

Por fim, Fazenda (2001) afirma que o olhar é princípio fundamental da Teoria da Interdisciplinaridade. Ferreira (1988, p. 465) atribui ao verbo olhar diversos significados, os quais traduzem a real amplitude de suas possíveis interpretações.

> **Olhar.** *V. t.d.* **1.** Fitar os olhos ou a vista em; mirar, contemplar. **2.** Olhar de cara; encarar. **3.** Estarem frente de; estar voltado para. **4.** Pesquisar, observar, sondar, examinar, estudar. **5.** Atentar ou reparar em; ponderar. **6.** Tomar conta de; zelar por; proteger. **7.** Reputar, julgar, considerar. **8.** Tomar conta; cuidar, velar. **9.** Atentar, considerar. **10.** Dispensar benevolência; ser benévolo; interessar-se, ocupar-se. **11.** Fitar os olhos; mirar, observar. **12.** Estar voltado; estar em frente ou em face. **13.** Estar mais elevado; estar sombranceiro. **14.** Estar em certa direção. **15.** Exercer ou aplicar o sentido da vista; procurar ver. **16.** *Bras.* Deitar olhos, rebentar; brotar. **17.** Ver-se, mirar-se, encarar-se. *S.m.* **18.** O aspecto dos olhos; o olho.

Quando inclui o olhar como princípio fundamental da Teoria da Interdisciplinaridade, Fazenda (2001) assume a necessidade, por parte do professor e do pesquisador, de adquirir um olhar diversificado a respeito de seus alunos e de seus fenômenos de pesquisa. Esse olhar, nesse caso, contemplaria os significados de fitar os olhos, mirar, contemplar, encarar, estar voltado para, tomar conta, proteger, cuidar, interessar-se por, considerar e, precisamente, procurar ver.

Gaeta (2001) definiu o olhar interdisciplinar de forma poética, traduzindo as várias especificidades também propostas por Ferreira (1988).

> Um olhar de dentro para fora e de fora para dentro, para os lados, para os outros. Um olhar que desvenda os olhos e, vigilante, deseja mais do que lhe é dado ver. Um olhar que transcende as regras e as disciplinas, olhar que acredita que só existe o mundo da ordem para quem nunca se dispôs a olhar! Um olhar inflado de desejo de querer mais, de querer melhor, um olhar que recusa a cegueira da consciência. (GAETA, 2001, p. 224).

O professor precisa adquirir o olhar necessário para que seu ofício se realize cotidianamente de forma plena. Precisa enxergar adequadamente suas necessidades de aprendizagem e as necessidades de aprendizagem de seus alunos. Necessita ver os melhores caminhos para o aprendizado, além de enxergar adequadamente as necessidades individuais de cada aluno. Enfim, precisa compreender que, muitas vezes, o olhar do professor diz muito ao aluno, sobretudo se o pensarmos a partir da transcendência:

> Se eu fixar meu olhar em um aluno e ele corresponder, terei um instante em minha fase de vida onde a interação entre eu e o aluno será em um único sentido, em um único momento. Tive a intencionalidade de olhar o aluno, mas esta minha intencionalidade despertou no aluno o desejo de me olhar também, então nós dois, neste momento, que é um tempo único, saímos da questão do olhar e subimos a um patamar maior, que é transcendente, está fora de ambos (eu e o

> aluno), onde os desejos foram cooptados de forma que ambos subiram juntos em um momento de transcendência onde podemos realizar coisas que estão além da fusão de nossos olhares, coisas muito mais eternas. Talvez em uma breve fusão de olhares possamos cooptar o olhar da humanidade toda! (FAZENDA, 2001, p. 225).

Fazenda (2001) afirma que o olhar interdisciplinar é composto por camadas. A primeira camada, muitas vezes, ocorre de forma superficial, quando um professor, por exemplo, entra em uma sala de aula pela primeira vez e ainda não conhece seus alunos. Superficialmente, vai tentando desvendar quem são eles e quais os motivos pelos quais estão ali reunidos. Lentamente, o olhar do professor vai se aproximando da segunda camada, constituída pela categoria da espera, pois a cada aula professor e aluno adquirem maiores e melhores possibilidades de se conhecerem melhor.

A autora ainda menciona uma terceira camada, característica do olhar interdisciplinar, a qual ocorre quando professor e aluno passam a estabelecer uma relação de confiabilidade mútua, por meio do convívio de acolhimento e respeito à suas posições. Essa camada predispõe esse olhar a um nível mais profundo, caracterizado pelo desdobramento do olhar do professor em relação ao aluno, o que constitui a quarta e última camada.

Esse desdobramento do olhar em relação ao aluno permite que o professor se aproprie do seu universo, primeiramente por meio dos sinais que o corpo do aluno lhe oferece, sobretudo de forma positiva. Em seguida, o professor se apropria dessa realidade por meio da escrita do aluno e, por fim, através de sua fala. Fazenda (2001) afirma que os alunos começam a falar quando “destravam”, ou seja, quando adquirem confiança na pessoa no professor, no grupo em que estão inseridos e no conhecimento que já possuem sobre os assuntos discutidos. Olhar o aluno em toda a sua inteireza (FREIRE, P., 1997) é próprio de uma atitude interdisciplinar.

Freire, M. (2008) afirma que nós, educadores, não fomos ensinados a olhar pensando no mundo, na realidade e em nós mesmos. Por esse motivo, muitas vezes, o olhar que disparamos em direção a nossos alunos encontra-se repleto de estereótipos. De acordo com a autora, somente o exercício da observação pode nos auxiliar no rompimento deste modelo autoritário de olhar. Para ela, o verdadeiro olhar “envolve atenção e presença. Atenção que [...] é a mais alta forma de sintonia consigo mesmo e com o grupo. Concentração do olhar inclui escuta de silêncios e ruídos na comunicação” (p. 45).

Matos (2001) também compreendeu que, pelo olhar, os demais princípios da Interdisciplinaridade ganham sentido. Isso porque eles se unem e constroem uma nova imagem, a qual tenta traduzir como seria um educador que, sem negar sua história, se aventuraria diante do novo, do desconhecido e, com isso, se legitimaria enquanto autor, conforme se observa na Figura 48.

Figura 48 – Olhar
Fonte: Fazenda, 2001, p. 207.

A compreensão da importância da atitude nas práticas pedagógicas e nas pesquisas em educação é o grande desafio atual da Teoria da Interdisciplinaridade. Os princípios analisados acima levam à reflexão sobre a necessidade, por parte do professor e do pesquisador, de repensarem suas práticas a partir das ações exercidas no cotidiano. Muitas vezes, é a partir dos pequenos gestos e da forma como se desencadeiam os conteúdos e as metodologias, que os alunos se tornam impregnados do sentido pleno da formação, ou seja, da formação do homem em sua totalidade.

Nesse sentido, a análise epistemológica inerente ao conceito interdisciplinar possibilitou a reflexão acerca do que é necessário para a adequada compreensão de sua polissemia, de sua origem, de suas implicações culturais e de seus princípios, sobretudo no que a fundamenta enquanto atitude. Sem dúvida, tal interpretação permite a inclusão da autoria como um de seus princípios fundamentais. No entanto, ainda é preciso a adequada observação, análise e interpretação de algumas práticas interdisciplinares, a fim de haver a validação (ou não) de tal assertiva.

5.3 INTERPRETAÇÃO PRÁTICA DO CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE

Após a realização das interpretações ontológica e epistemológica inerentes ao conceito de Interdisciplinaridade, procederei a sua avaliação prática, a fim de verificar se a autoria pode, nesse sentido, ser considerada um de seus princípios.

Para tanto, verificarei as práticas interdisciplinares ocorridas nas situações de pesquisa, de ensino e de formação de professores. A prática interdisciplinar ocorrida na pesquisa retrata uma das reuniões do GEPI, cuja ata foi por mim elaborada no ano de 2004. A prática vivenciada no ensino relata a experiência de uma professora da Escola SESI do Ipiranga, no ano de 2008, período no qual eu era responsável por esta Unidade de Ensino. A terceira prática, por sua vez, experimentada na formação de professores, relata uma das aulas por mim ministradas no Curso de Pedagogia da Faculdade de Pindamonhangaba, no ano de 2010.

Decidi recorrer às práticas das quais participei, a fim de endossar a importância do pesquisador no resgate de sua História de Vida e de suas memórias, tanto no decorrer do seu processo de autoria quanto no aprofundamento de seus estudos sobre a Teoria da Interdisciplinaridade.

De acordo com Kenski (1995, p. 150),

> A memória não se cristaliza, ela acompanha o movimento do indivíduo, das massas, da cultura ao qual o indivíduo se relaciona. Através da linguagem, o indivíduo se revela. Revela sua memória e diz. Mas o que diz de suas lembranças, no entanto, não é sempre o mesmo. Na recuperação da memória por meio da língua, da fala e da escrita, o sujeito conta uma história. Uma história cheia de memórias, mas cheia também de revisões, de recuperações, de construções atuais daquilo que foi passado.

Recorrer ao recurso da memória para explicitar tais práticas interdisciplinares exigiu que eu revisitasse os textos originais, para posteriormente atribuir-lhes o sentido desejado para a realização desta pesquisa.

5.3.1 Interdisciplinaridade e pesquisa: toda aula é um processo criador

As reuniões de grupos de pesquisa contribuem para a constituição da autoria por parte do pesquisador. É no movimento de registro das falas, de extração dos seus principais conceitos, de reflexão sobre as metodologias, e de interpretação do não dito, que a autoria, aos poucos, se legitima. Através da reflexão sobre a Interdisciplinaridade e a Pesquisa, resgato um de meus primeiros textos socializados com o GEPI, realizado por meio da elaboração de uma ata, no ano de 2004.

É importante ressaltar que as anotações realizadas durante as aulas no caderno pessoal e o movimento (pós-aula) caracterizado pela reescrita daquilo que foi anotado, permite ao aluno, além de rememorar os acontecimentos, a adequada reflexão sobre o que é importante e o que é desnecessário no ato da escrita. Esse movimento, fenomenológico, dialético e hermenêutico, contribui para a descoberta do estilo de escrita por parte do pesquisador, além de auxiliar na organização de seu tempo e espaço, a fim de elaborar um texto coeso e portador de legitimidade.

Verifiquei, também, que outros pesquisadores têm utilizado, para a realização de suas teses e dissertações, as atas dos encontros do GEPI, a fim de contribuir para a fundamentação de seus conceitos, de suas considerações teóricas, metodológicas ou de ordem existencial, como foi o caso de Conceição (2010), Guimarães (2010), Miranda (2008) e Taino (2008). Guimarães (2010) e Taino (2008) fizeram uso de vários registros, seus e de outros colegas, para a adequada fundamentação de suas reflexões e conceitos. Já Conceição (2010) fez uso apenas das atas por ela elaboradas durante as discussões do grupo. Miranda (2008), por sua vez, resgatou os registros presentas em seu caderno pessoal e nos e-mails trocados entre os pesquisadores do grupo após as discussões em aula.

Neste caso, pretendo fazer uso da ata por mim elaborada, a qual se encontra transcrita abaixo, com o objetivo de elucidar o leitor acerca das construções teóricas elaboradas na coletividade de um grupo de pesquisa, disposto à reflexão sobre as principais questões relativas à Educação. O registro elucidará os aspectos interdisciplinares existentes em uma aula, os quais, para a Interdisciplinaridade, são um processo de criação e que, por isso, pressupõem a possibilidade de autoria por parte de professores e alunos.

Toda Aula é um Processo Criador

Resumo: A ata do dia 18/08/2004 retrata um olhar sobre as discussões realizadas em sala de aula, realizadas a partir de uma intervenção feita pela professora Ivani Fazenda em um grupo interdisciplinar de saúde. A partir dela, foi proporcionado ao grupo a reflexão sobre os princípios norteadores da pesquisa interdisciplinar, os quais caracterizam a aula como um espaço sagrado de criação.
Palavras-chave: Fundamentos da Interdisciplinaridade. Aula. Projeto.

A afirmação "Toda aula é um processo criador" desencadeia uma série de reflexões epistemológicas e ontológicas, como será visto a seguir.

A aula do dia 18/08/2004 teve início com a citação deste belíssimo pensamento: "Toda aula é um processo criador". Logo é possível compreender que toda aula encontra-se imbuída do novo, não de um novo individual, mas sim de uma criação realizada por um grupo de pessoas, únicas em sua individualidade, que se reúnem para um determinado fim. Este poderia ser um fim qualquer, como o das reuniões nazistas, por exemplo, onde homens, em sua individualidade, reuniram-se e convergiram para ações assustadoras, as quais negavam a humanidade de outros. Mas não. Nossas aulas precisam caracterizar-se, de fato, por ações criadoras, ou seja, em nossa individualidade, devemos nos reunir para gerar o bem comum.

Neste momento, estabelecemos a concordância com as ideias de Paul Ricoeur (2006), sobretudo quando nos deparamos com a expressão por ele denominada valor do reconhecimento. Entende-se por valor do reconhecimento o ato de reconhecer a si próprio, sua produção, seu esforço e sua contribuição, ao mesmo tempo em que reconhece a contribuição do outro, sempre para um determinado fim.

Para a adequada compreensão destas afirmações, Ivani iniciou a aula e incitou-nos a praticar as mesmas reflexões que fizera quando da preparação acerca daquilo que deveria falar em uma convenção educacional no Shopping Frei Caneca, em 26 de agosto daquele ano, cujo tema seria: "O papel da Interdisciplinaridade em Projetos de Educação."

Para isso, utilizou como exemplo a sua participação em uma reunião de grupo, denominado multidisciplinar, composto por profissionais da área da saúde, a qual foi realizada na segunda-feira daquela semana. Como este encontro havia ocorrido há apenas dois dias, a professora ainda levava consigo muito do que fora vivenciado ali.

Através da utilização destes dois aparatos (o planejamento de sua fala sobre o papel da Interdisciplinaridade em projetos de educação, e a sua participação na reunião de

um grupo multidisciplinar da área da saúde), construímos em aula a Linha Metodológica da Pesquisa Interdisciplinar, composta por alguns passos, os quais compartilharemos a seguir.

1) Revisita ao Passado Coletivo

Para que o pesquisador revisite o passado coletivo, tanto de um grupo de estudo quanto do objeto de pesquisa, é necessário revisitar o seu passado individual.

Através de seu encontro com os profissionais da área da saúde, Ivani fez a constatação de que o grupo, o qual já se reunia há aproximadamente vinte anos, necessitava da estruturação de um projeto de trabalho. Durante a reunião, a professora fez-lhes a seguinte pergunta "Onde estão os registros acerca do conteúdo das reuniões que vocês fazem?"

Um pouco constrangidos, os componentes do grupo responderam-lhe que jamais haviam realizado qualquer registro de seus encontros. Sem sombra de dúvida, deviam ser reuniões riquíssimas, com ideias comuns sob olhares diversos, mas que infelizmente não possuíam um só registro acerca de seu rico conteúdo. Neste caso, se tornaria muito difícil a identificação das reais necessidades presentes no universo daquele grupo.

A professora pediu-lhes, então, que descrevessem aquilo que desejavam discutir de forma mais aprofundada em suas reuniões, e quais eram as exigências sociais que lhes demandavam maior preocupação. A maioria discorreu sobre a necessidade da implementação de um trabalho com gestantes. Pensaram, para o início do trabalho, na escolha de um grupo de duzentas gestantes.

Após isso, a professora fez-lhes os seguintes questionamentos: "Que tipo de trabalho realizar com essas gestantes? Como realizar o seu acompanhamento? Por quê?"

Novo silêncio... Primeiro, Ivani indicou-lhes a necessidade da realização de uma revisita ao passado do grupo, sobretudo com a verificação do propósito de sua existência. Segundo, era imprescindível considerar, também, o passado individual de cada um de seus membros, ou seja, as memórias que os conscientizavam acerca das razões de pertencerem àquele grupo específico. A análise destes dois itens foi realizada pela professora em conjunto com o grupo, utilizando-se dos recursos de pesquisa demonstrados a seguir.

2) Revisita Focada

A partir da revisita anterior e, consequentemente do registro sobre ela, é possível a percepção do foco do pesquisador. Este foco é aqui entendido como o talento de cada indivíduo, também denominado por Ivani de refrão. No entanto, a sua descoberta somente é possível a partir da reflexão sobre a sua escrita, realizada após um período denominado período de dormência.

Esta dormência ocorre somente quando o pesquisador coloca-se em posição de espera e se permite a uma análise crítica sobre seus registros, preparando-os para a etapa seguinte, de fundamental importância.

3) Revisita ao Coletivo

Como o pesquisador faz parte de um grupo, há a necessidade, por parte deste, do desenvolvimento da humildade, a ponto de colocar seu talento individual à disposição do grupo de pesquisa. Mesmo sem ter a devida consciência disso, ao tomar essa atitude, torna-se agente do enriquecimento de si próprio e do próprio grupo. Isso porque, é possível perceber que as preocupações de um membro do grupo correspondem às de outros, o que vai fortalecendo neste grupo um caráter de cumplicidade.

Normalmente, percebemos que as preocupações afins acabam por agrupar as pessoas em duplas, as quais começam a deter-se nas repetições e nos refrãos comuns, os quais diminuem a consistência e a solidez do trabalho do grupo. Exatamente por isso, é fundamental para o grupo sempre se colocar em roda durante as suas discussões, pois quando todos os membros se colocam em situação de igualdade, os assuntos por eles discutidos passam a ser compartilhados por todos e, com isso, há o consequente aumento da riqueza dos questionamentos e dos caminhos possíveis para a adequada solução dos problemas colocados em pauta.

A reunião com o grupo de profissionais da área da saúde permitiu que Ivani percebesse a ocorrência de um incidente crítico vivenciado pelo grupo há alguns anos, o qual havia incitado todos os seus membros a trabalharem, ainda que de forma inconsciente, sobre ele.

Certa vez, o grupo se deparou com um garoto de oito anos, que possuía sérios comprometimentos relativos a motricidade de seu maxilar. Seus componentes resolveram apurar mais detalhadamente o caso, optando pela pesquisa das ocorrências que levaram o menino a desenvolver tais limitações.

Através do estudo do caso, diagnosticaram que, na realidade, o problema deu-se durante o trabalho de parto, o que, segundo eles, poderia ter sido evitado se aquela gestante, no caso sua mãe, tivesse sido acompanhada por especialistas.

Por isso, o grupo passou a planejar um trabalho sistemático para que cada profissional pudesse orientar, em sua área específica, as duzentas gestantes que seriam acompanhadas durante a realização do projeto.

Após este relato, Ivani fez-lhes um questionamento o qual soou, a princípio, desconstrutor:

"Até que ponto cada um se sente competente para discutir os problemas, ou as angústias, de mães gestantes, se não o são? De onde partir para essa discussão? Como prever se são estas – e não aquelas – as reais dúvidas dessas mães? Como atender, qualitativamente, um grupo de duzentas gestantes, durante o tempo de gestação, sendo que não há profissionais suficientes para isto?" Através destes questionamentos, Ivani propôs o desenvolvimento de outra etapa, própria da Linha Metodológica da Pesquisa Interdisciplinar: a escuta sensível.

4) Escuta Sensível

Novamente, se estabelece aqui, a importância da disposição do grupo em roda, para que todos possam se ver em condição de igualdade, e do registro, para condensar material de pesquisa, assim que uma necessidade for apontada. Só será possível obter sucesso na atividade a que nos propomos se, após a revisita ao coletivo, adentrarmos no campo que René Barbier (2004) denominou escuta sensível.

O grupo de profissionais da área da saúde, que possuía como objetivo central o trabalho de orientação a duzentas gestantes, agora se via diante de um entrave: como ouvi-las?

Uma solução, apontada por Ivani foi: ao invés de duzentas, por que não trabalhar com apenas vinte gestantes? O desafio havia se transformado: agora o objetivo seria trazê-las, todas, para uma mesma roda com todos os membros do grupo que, de posse de um gravador, as deixariam falar, discorrer sobre suas dúvidas, suas angústias, seus desejos e suas vivências. Aos profissionais caberia o grande dever de ouvir, ouvir, ouvir e ouvir, para somente então mapear as suas necessidades, o que constituiu a próxima etapa da Linha Metodológica da Pesquisa Interdisciplinar.

5) Mapeamento das Necessidades

A partir da escuta sensível do grupo de pesquisa, torna-se possível realizar o mapeamento de suas reais necessidades, pelas quais a pesquisa vai trilhar o seu caminho. É por intermédio do desenvolvimento do saber ouvir que a pesquisa toma corpo e, com isso, o pesquisador adquire a capacidade de resposta a perguntas simples, mas essencialmente concretas:

Quem são?

Quem são as pessoas que fazem parte do grupo/objeto de pesquisa? Quais suas características, suas particularidades?

Como são?

Como vivem essas pessoas? Como se relacionam consigo mesmas e com os outros? Como enfrentam a vida?

O que pensam?

Quais seus desejos, seus ideais, suas aspirações e projeto de vida? Quais suas dúvidas, seus medos e receios mais secretos?

Por quê?

Por que fazem parte daquele grupo e não de outro? Por que fizeram esta opção e não outra?

A princípio, a sugestão dada por Ivani para a realização do trabalho com apenas vinte gestantes teve como objetivo proporcionar os meios mais adequados para que todas pudessem ir se conhecendo aos poucos, e, livremente, começassem a falar sobre si, delineando, com isso, um caminho que pudesse levar os profissionais da área da saúde ao conhecimento de suas histórias de vida.

Orientar a conversa na roda, de forma que as colocações das gestantes possibilitassem o real mapeamento de suas necessidades, possibilitou a estes profissionais conhecê-las melhor, aumentando, com isso, as possibilidades da elaboração de um projeto mais eficiente. Conceber estas gestantes como seres humanos que estão gerando outros e que, por isso, possuem necessidades especiais de ordem física, psíquica e social, acabaria, segundo Ivani, por favorecer a realização de um diagnóstico mais coerente de suas reais necessidades, transformando, com isso, o trabalho naquilo que sempre deveria ser: essencialmente humano.

Para isso, ainda seria necessário o cumprimento de mais uma etapa na Linha Metodológica da Pesquisa Interdisciplinar: a auto organização.

6) Auto Organização

De posse das reais necessidades do grupo pesquisado, é possível organizar os dados e construir a trajetória da pesquisa de forma clara e consciente. Esta clareza e consciência deve ser atribuída não somente ao grupo de pesquisadores ou ao próprio pesquisador, mas também, e principalmente, ao grupo a ser pesquisado.

As dúvidas das gestantes, as quais seriam devidamente orientadas pelos profissionais da saúde, tanto aquelas relacionadas às questões que elas mesmas já conseguiam externalizar, quanto aquelas que ainda não estavam tão claras assim, deveriam partir delas próprias. Isto só seria possível na medida em que as reuniões coletivas fossem acontecendo: a dúvida exposta por uma gestante pode ser a dúvida implícita de outra e, assim, sucessivamente.

Desta maneira, o grupo conseguiria um sucesso maior que o esperado, pois esta dinâmica acabaria por favorecer não somente a adequada resposta às dúvidas das gestantes, mas também contribuiria para a sua educação.

De acordo com Ivani, existem, ainda, duas outras características fundamentais para a adequada realização de trabalhos deste tipo: a constituição de um grupo de pesquisa e a existência de um projeto.

O grupo de pesquisa

Para que os resultados desejados sejam alcançados, há a necessidade da constituição de um grupo de pesquisa interdisciplinar, cuja base é caracterizada, essencialmente, pelo compromisso. Um projeto interdisciplinar possui fundamentalmente um passado, cujo objeto é habitado por todos os seus membros.

Ivani mencionou duas vertentes de projetos denominados interdisciplinares e que, na verdade, são somente projetos, talvez, nem mesmo disciplinares. São eles: projeto virtual e projeto trivial.

Projeto Virtual

Caracteriza-se pela reunião de um grupo, geralmente formado por pessoas de notório saber, cujo objetivo está na elaboração de um projeto comum. Embora haja o mesmo objetivo, cada um permanece em sua individualidade, redigindo, pelo impulso de

patrocinadores, documentos ou projetos que, posteriormente, serão disseminados virtualmente, com ou sem o auxílio da Internet.

Ivani ressalta que, neste caso, a realidade foi ignorada. A elaboração de um projeto interdisciplinar requer considerar a realidade dentro da qual as pessoas estão inseridas. Quando há a contratação de um grupo para a elaboração de um projeto considerado inovador, por mais competente que seus membros sejam, os resultados dificilmente serão atingidos. Isto ocorre porque, ao não se conhecer a realidade das pessoas para quem se elabora o projeto, este se tornará distante das reais necessidades destas pessoas.

Para que um projeto interdisciplinar aconteça, é preciso haver o desejo, por parte das pessoas que fazem parte do projeto, da realização de elaborações coletivas. Este desejo pressupõe a presença de um campo que vai além da objetividade, pois está presente em um nível de consciência um pouco acima da racionalidade. É preciso haver a partilha entre seus membros e o mesmo desejo de mudança, ou seja, algo em comum que os impulsione a mudar, além, é claro, da competência técnica de seus membros, sobretudo daqueles que serão responsáveis pelo registro dos objetivos, das estratégias, dos resultados e de sua avaliação.

Projeto trivial

Nele, as pessoas eventualmente se encontram para a não realização de algo concreto. Há somente o discurso, mesmo porque não existe sequer um comprometimento que os una.

Em contraponto a este conceito, Ivani questionou: "Por que aquele grupo de profissionais da área da saúde se reunia há cerca de vinte anos? O que ainda os motivava?"

Nas suas entrelinhas, por meio da escuta sensível das pessoas, da observação de seus gestos e das conversas de corredor, Ivani descobriu que um ponto essencial existente na constituição daquele grupo era o desejo de ajudar ao próximo indiscriminadamente. Este desejo, de natureza essencialmente ontológica, se configurou em um fator primordial, próprio da Teoria da Interdisciplinaridade: nela, o compromisso é fundamental.

Para Ivani, "descobrir o encoberto é a chave para desvelar a pesquisa". Isso porque o pesquisador trabalha em dois níveis de tempo: o cronológico (o tempo do relógio) e o

kairológico (o tempo do agora, em que o passado pode ser trazido ao presente através da memória, a fim de projetar o futuro). Ambos são imprescindíveis à compreensão do todo.

A. L., uma das alunas presentes na aula, afirmou que a realidade objetivada na aula mostra-nos a causa e a consequência, as quais ocorrem em uma ordem cronológica, e que nos oferecem um produto, em tempo cronológico e sequencial.

Ivani afirmou a existência de belíssimos trabalhos interdisciplinares sob essa ótica, sobretudo nos Estados Unidos, com a orientação da professora Julie Klein (2000).

No entanto, para Ivani, há também uma outra realidade: a do desejo. Esta transcende a lógica da causa e do efeito, pois é atemporal, e ao mesmo tempo, responsável por agregar toda a história de vida de cada pessoa, membro de um grupo. Transcendendo a interioridade do homem, transforma-o e transforma-se porque é mutável e, portanto, interpretável.

Este nível de realidade (o do desejo) compreende a causa da realidade objetivada. Ele encontra-se nesta causa. Porém, não a aceita simplesmente: o desejo questiona todas as suas consequências, perguntando para que serve a realidade , com o objetivo de introduzir (como nos ensina a hermenêutica) a sua compreensão e interpretação.

Através da constituição de um grupo de pesquisa interdisciplinar, há a necessidade, por parte de seus componentes, do exercício da escuta do outro, do que está oculto e envolto nas entrelinhas, sob um tempo kairológico. Isto porque, segundo Ivani, dentro do grupo, cada um compreende o fenômeno em níveis de realidade distintos, de acordo com a sua formação e com a sua própria história de vida. Porém, o todo do fenômeno precisa ser considerado, não como uma mera soma das partes, mas em sua natureza constitutiva, em sua realidade concreta.

Acredito que esta dimensão pode ser contemplada a partir da concepção de tridimensionalidade do homem, fundamentada em Viktor Frankl (1989a), psicoterapeuta existencialista, idealizador da Logoterapia, terceira escola de Psicologia de Viena.

Frankl (1989a) considera as dimensões física, psíquica e espiritual como constitutivas do ser humano, as quais puderam ser correlacionadas às explicações de Ivani durante a aula.

Ora, considerar o enfoque do sagrado, existente em cada pesquisador, remete a consideração da possibilidade de o homem vir a ser em seu próprio ser aí, como afirma

Heiddegger (ABBAGNANO, 2003), ou seja, possui um desejo futuro ainda no momento presente. Este desejo está localizado em sua dimensão mais profunda, categorizada por Frankl (1989a) como dimensão espiritual.

Em educação, é necessária a consideração acerca desta dimensão, independentemente da faixa etária com a qual se lida (desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação). Desconsiderando-a, pode-se correr o risco da negação do todo inerente à pessoa, podendo-se vislumbrar, com isso, apenas uma de suas facetas, como uma sombra. Utilizo-me, aqui, de um conceito próprio atribuído por Frankl (1989a), com o objetivo da adequada elucidação deste processo, o qual descrevo abaixo.

Tomando por base que o cilindro, figura tridimensional, seja meu objeto de pesquisa, para dele me aproximar há a necessidade, por parte de minha pessoa, de enxergá-lo como um todo. No entanto, se o iluminar somente através de uma luz com incidência da direita para a esquerda, verei a sombra de um retângulo projetada na parede. Se a iluminação encontrar-se direcionada de cima para baixo, perceberei apenas a figura de um círculo projetado. Em nenhum dos casos, conseguirei enxergar o cilindro, mas somente a sua sombra, também denominada projeção. Que figuras são essas, se considero somente as sombras?

Para o adequado conhecimento do objeto de estudo é necessário, por parte do pesquisador, ir até a sua presença para trazê-lo ao seu sentido real, e não tentar vislumbrá-lo apenas através de suas sombras ou projeções. Esta necessidade também está relacionada à figura do aluno e do professor.

Ivani afirma que, por este motivo, há a necessidade do resgate de nossos talentos através de nossas teses e dissertações. As dimensões históricas e sociais da atualidade podem levar o professor ao abandono e à negação de seu papel e de suas qualidades profissionais. Devemos, então, assumir uma atitude crítica materializada pela linguagem de nossa escrita, para que a nobreza de nossas práticas, através de enfoques teóricos consistentes e cada vez mais coerentes, seja disseminada.

Ivani afirma ainda que a relevância da pesquisa depende também de sua beleza, a qual somente é efetivada através do adequado enquadramento da narrativa, dos mapeamentos efetivos e da sutileza das metáforas. Estes, quando bem introduzidos,

revelam a essência da pesquisa e desvelam o ser pesquisador. Este é o grande diferencial da pesquisa interdisciplinar.

No Brasil, a Interdisciplinaridade denomina a beleza e as metáforas da pesquisa de sagrado. Para Ivani, esta sacralidade revela a mais profunda dimensão espiritual do pesquisador, onde, através do desenvolvimento da pesquisa, esta se deixa revelar em sua plenitude.

Inserir esta vivência também no universo da prática do professor é devolver à função docente o que de mais belo ele abandonou. A sala de aula, seu oásis por inteiro, precisa ser explicitada nas linhas das teses e dissertações, como forma de revelar à sociedade que é possível a realização de um trabalho de boa qualidade, e que também é possível o encontro, por parte do aluno, do sentido presente nas atividades realizadas na escola. Sem dúvida alguma, a realização de pesquisas dessa natureza, segundo Ivani, permite que nos fundamentemos de maneira mais adequada a cada dia, de forma a sustentar nosso caminho, o qual fazemos e refazemos ao longo de nossa própria história e da história de nossos pares.

Pesquisas interdisciplinares exigem do pesquisador a permanência do contato com o grupo de pesquisa ao qual pertence, pois é no movimento de discussão dos conceitos, de partilha das práticas e da escrita de suas conclusões, que ele vai exercitando sua capacidade analítica e, consequentemente, vai se descobrindo autor. Fazenda (1994, p. 12) afirma que é através do diálogo com o grupo que “o autor volta a ser ator e como ator provoca o nascimento de outros autores que solidariamente trilharão seus caminhos”.

Para Fazenda (1995, p. 15), a pesquisa interdisciplinar em educação nasce de uma vontade construída na escola, frequentemente observada pelo pesquisador e por seus colegas de pesquisa.

> Seu nascimento não é rápido, exige uma gestação prolongada na qual o pesquisador se aninha no útero de uma nova forma de conhecimento – a do conhecimento vivenciado, não apenas refletido; a de um conhecimento percebido, sentido, não apenas pensado – então, a ciência se faz arte. E o movimento que essa arte engendra é capaz de modificar os mais sisudos e tristes prognósticos para o amanhã, em educação e na vida.

O diálogo do pesquisador com os demais membros do grupo de pesquisa, com os professores e seus alunos, permite a reflexão, por parte de todos, acerca das origens e da

intencionalidade da pesquisa, bem como de seus objetivos e encaminhamentos. Esta possibilidade de reflexão coletiva garante ao pesquisador a legitimidade necessária à observação, reflexão e escrita de forma coerente com a realidade pesquisada. Este fundamento é essencial para a prática da pesquisa interdisciplinar.

5.3.2 Interdisciplinaridade e ensino: um olhar sobre a aprendizagem

De acordo com Hernández (1998), embora pareça óbvio, a educação precisa favorecer a compreensão dos alunos sobre o conteúdo ensinado pelo professor, a fim de que possam agir sobre aquilo que foi aprendido. Para o autor, os processos educativos devem ser organizados a partir de dois eixos que se relacionam: "como se supõe que os alunos aprendem, e a vinculação que o processo de aprendizagem e a experiência da escola possuem em suas vidas" (p. 26). Tais eixos constituem o que ele denominou "uma educação para a compreensão".

Para o autor é necessário, por parte do professor, romper com a concepção da formação de cidadãos para o futuro, quando ainda não se preocupa com sua formação no presente. Isto requer, por parte deste profissional, uma disposição para ir além das disciplinas escolares, assim como para a análise das problemáticas responsáveis por estimular o aprendizado dos alunos. Esta disposição, por parte do professor, é responsável por incitar em seus alunos a prática do questionamento e da reflexão, além do estabelecimento de relações entre si e com o próprio conhecimento. Somente assim será possível ao aluno internalizar a sua necessidade de continuar aprendendo em graus de complexidade cada vez maiores.

No entanto, para Hernández (1998), existe ainda um terceiro eixo que pode contribuir para o estabelecimento de uma educação para a compreensão: o conteúdo aprendido, o qual deve ter relação com a vida dos alunos e dos professores, o que não significa dizer que se deva ensinar o que os alunos gostariam de aprender.

As práticas pedagógicas devem permitir ao aluno o estabelecimento de estratégias de conhecimento, as quais vão além do saber escolarizado. Para o autor, uma tarefa

fundamental da escola, e consequentemente do professor, é a iniciativa de propor ao aluno questões como as descritas abaixo:

> Como se produziu esse fenômeno? Qual é a origem dessa prática? Sempre foi assim? Como o percebiam as pessoas de outras épocas e lugares? Consideravam-nos tal como nós? Como se explicam essas mudanças? Por que se considera uma determinada visão como natural? [...] A partir dessa perspectiva, [...] se tenta enfrentar o duplo desafio de ensinar os alunos a compreender as interpretações sobre os fenômenos da realidade, a tratar de compreender os 'lugares' desde os quais se constroem a assim 'compreender a si mesmos' (HERNÁNDEZ, 1998, p. 28).

Pensar sob essa perspectiva implica, necessariamente, na realização de práticas transgressoras[74], as quais negam a realização de atividades voltadas à memorização e à repetição. Assumir uma postura favorável à educação para a compreensão exige do professor uma mudança de comportamento, através da qual enxergue as possibilidades inerentes ao aluno acerca do aprendizado, da compreensão, da ação e transformação de seu presente.

Isso só é possível quando se considera o aluno como sujeito detentor de necessidades e potencialidades, e é tido como alguém com o qual o professor se relaciona. Esta relação, no entanto, precisa ser fundamentada em princípios como o respeito e a amorosidade (FREIRE, P. 1997). Estes são pressupostos que refletem a urgente necessidade da mudança de comportamento por parte do professor, do aluno e da escola. São atitudes que demonstram a necessidade do estabelecimento de práticas interdisciplinares, nas quais a parceria seja considerada um de seus principais atributos.

> Assim, podemos imaginar um grupo desenvolvendo uma atividade inter, onde cada participante utiliza suas habilidades formais para projetar modificações e avanços sobre um tema sendo investigado, que está posicionado em suas mentes. Nesse contexto, uma pergunta criticamente projetada faria o papel da flecha que provoca impacto e penetração por onde passa. Então, veríamos a pergunta deixar o rastro de intenso interesse, por exemplo. A situação sugerida pela imagem pode surgir em um processo de elaboração coletiva, do impacto causado por diversas perguntas críticas, ou eventualmente devido a uma única questão, bem "projetada", capaz de impactar a malha do conhecimento produzido pelo grupo e assim alterar o estado de conhecimento dos participantes (GARCIA, 2000, p. 105).

---

[74] Ferreira (1988, p. 644) afirma que transgredir significa "**1.** Passar além de; atravessar. **2.** Desobedecer a; deixar de cumprir; infringir; violar, postergar". Neste caso, entendemos que práticas pedagógicas transgressoras são aquelas que não se contentam apenas com a formação cognitiva do aluno. Espírito Santo (1998, p. 84) afirma que é preciso "trazer para a sala de aula uma visão integradora do educando como um ser de natureza física, emocional, racional e espiritual. O fato de nos deparamos com a situação de 'mistério' a respeito de muitas dessas questões é muito diferente da negativa havida até então ou da fuga do enfrentamento da matéria".

Recentes pesquisas (ALVES, 2010; GUIMARÃES, 2010; TAINO, 2008; YARED, 2009) têm revelado que a aprendizagem dos alunos, sejam eles crianças, jovens ou adultos, deve estar repleta de questionamentos: tanto os de ordem existencial quanto os ordem conceitual e prática.

De La Torre (2007, p. 18) afirma que

> Son lás preguntas lás que nos brindam nuevos significados y saberes. Por eso los grandes descubrimientos científicos han sido desvelados por mentes creativas capaces de preguntarse por lo desconocido. La apertura mental y la conciencia nos abren a nuevas realidades.

Verifiquei, com isso, que a Teoria da Interdisciplinaridade se configura em uma possibilidade conceitual, prática e existencial para a resposta de tais perguntas. Os registros dos pesquisadores, a partir dos encontros com seus parceiros no GEPI, permitiram a reflexão sobre a importância desta dimensão prática da Teoria da Interdisciplinaridade.

Com o intuito de provar a possibilidade do estabelecimento da autoria pelo professor em seu fazer pedagógico, farei a descrição de duas práticas interdisciplinares, a primeira relacionada a uma atividade vivenciada por alunos do Ensino Fundamental, e a segunda relacionada a uma atividade realizada por alunos do Curso de Pedagogia.

5.3.2.1 *Interdisciplinaridade e Educação Básica: ser jovem é...*

O relato abaixo discorre sobre a experiência vivida por uma professora da Escola SESI do Ipiranga, no ano de 2008, período em que eu era responsável pela Unidade Escolar.

Demo (2005, p. 39) afirma que o professor necessita ter voz ativa em sua prática docente, atribuindo, com isso, sentido as suas escolhas metodológicas e as suas concepções teóricas. “Em vez de falar pelos outros, ou de ser mero porta-voz de teorias alheias, ou de apresentar-se como mero discípulo, [ele] precisa comparecer com proposta própria, elaborada e sempre reelaborada”. Apresentar-se com proposta própria significa, necessariamente, distanciar-se do papel de representação, próprio do ator, e com isso caminhar de forma autônoma em direção ao seu próprio processo de autoria.

No início do ano de 2008, quando na ocasião exercia o cargo de Administradora Escolar da Escola SESI do Ipiranga, realizei uma reunião com o grupo de professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo da análise coletiva dos resultados obtidos pelos alunos do Ciclo II Final e do Ciclo IV Final[75] na última Avaliação Externa, realizada no ano de 2005, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Naquele momento, a discussão estava focada, apenas, na disciplina de Língua Portuguesa.

Os resultados, além de se configurarem em uma nota geral, foram também representados pela média de acertos das turmas em cada descritor[76] avaliado na avaliação externa. Estes descritores tiveram por objetivo revelar se os alunos, ao término do Ensino Fundamental, aprenderam com profundidade ou superficialidade os conteúdos ensinados pelos professores.

O décimo descritor afirmava que os alunos deveriam ser capazes de identificar os elementos que organizam e estruturam textos poéticos.

O relatório com os resultados da avaliação externa afirmou que este descritor obteve apenas 42% de acertos, índice proporcional à Rede Escolar SESI-SP, onde a média de acertos pairou sobre os 40%. Com isso, um grande desafio estava proposto: como aprimorar o aprendizado dos alunos acerca destes conteúdos de forma a elevar a porcentagem de acertos em avaliações posteriores? Como propor estratégias para o aprimoramento de suas habilidades relativas ao gênero poético?

Através da avaliação do aprendizado relativo ao conteúdo conceitual do gênero poesia, haveria a possibilidade da listagem de várias sequências de atividades capazes de estimular o reconhecimento, análise e produção de textos, por parte dos alunos, acerca deste gênero linguístico. Seria algo inovador, porém, para a sua adequada realização seria necessária a análise, por parte da gestão e do corpo docente, acerca dos níveis epistemológico (o sentido do conhecer), ou seja, do conteúdo conceitual em si, praxiológico (o sentido do fazer), ou seja, da prática advinda das experiências cotidianas, e do ontológico (o sentido do ser), o qual é responsável por agregar as dimensões mais profundas e as essências da pessoa humana (LENOIR, 2005-2006).

---

[75] O Ciclo II Final corresponde à 4ª série, ou 5º ano de escolaridade e o Ciclo IV Final corresponde à 8ª série ou 9º ano de escolaridade.

[76] Os descritores da Avaliação Externa correspondem às habilidades avaliadas dos alunos, ou seja, habilidades e conteúdos que deveriam ser aprendidos em determinado ano de escolaridade.

Com o objetivo da realização de um trabalho mais adequado acerca deste descritor, considerando estas três dimensões, houve a necessidade da reflexão, por parte de toda a equipe, sobre as características dos alunos com os quais iriam compartilhar as estratégias de aprendizagem. Neste caso específico, eram alunos de catorze anos, pertencentes a níveis sociais e culturais diversificados: havia adolescentes, cujos pais trabalhavam fora o dia inteiro e pouco tempo tinham para ouvi-los, outros que não conheciam os pais e viviam apenas com suas mães, e outros que conviviam apenas com seus avós maternos. Havia ainda aqueles que residiam em favelas e eram obrigados à realização dos afazeres domésticos enquanto os pais e os irmãos mais velhos trabalhavam, e outros que, logo após a saída da escola, dirigiam-se a seus lares com o intuito de auxiliar a mãe na realização dos afazeres domésticos. Todos eles adolescentes, fadados, também, às transformações biológicas que os hormônios lhes obrigavam a enfrentar, e sujeitos às oscilações de humor, sentimentos e disposição. Eram estes os alunos, inclusos em uma realidade social adversa, que deveriam aprimorar seus conhecimentos sobre o gênero poético.

Morin (2008, p. 45), ao discorrer sobre textos poéticos, já afirmava que

> A poesia, que faz parte da literatura e, ao mesmo tempo, é mais que a literatura, leva-nos à dimensão poética da existência humana. Revela que habitamos a Terra, não só prosaicamente – sujeitos à utilidade e à funcionalidade –, mas também poeticamente, destinados ao deslumbramento, ao amor, ao êxtase. Pelo poder da linguagem, a poesia nos põe em comunicação com o mistério, que está além do dizível.

O grande desafio estava em incitar, nestes adolescentes, a percepção da possibilidade da descoberta da poesia contida nas palavras, expressão da poesia presente na vida de cada ser humano, muito além das métricas dispostas nos livros.

Esta proposta foi abraçada por uma professora, a quem nomeei Margarida[77], cuja experiência será descrita a seguir.

No início do ano de 2008, como de costume em nossa escola, a professora Margarida apresentou à Coordenação Pedagógica o seu Plano de Trabalho Docente, no qual estavam descritas as suas expectativas de ensino e aprendizagem, durante o primeiro bimestre do ano letivo, relativas ao trabalho realizado com as turmas do 9º ano na disciplina

[77] Da mesma forma que em relatos anteriores, o nome real da professora será substituído, a fim de preservar sua identidade.

de Língua Portuguesa. Duas das expectativas elencadas a seguir sugeriam o trabalho com poesia, atendendo, com isso, às expectativas da reunião realizada no início do ano letivo:

> Identificar e distinguir, a partir da leitura, os elementos que organizam e estruturam diferentes gêneros de textos [...]: o poema (tema, estrofe, verso e rimas).
> Produzir textos, de acordo com sua função, organização e estrutura, pressupondo o interlocutor; [...] poemas [...], utilizando também os recursos coesivos. (SESI-SP, 2003, p. 103).

As atividades planejadas pela professora teriam a duração de, no mínimo, três meses, devido ao pouco tempo disponível (ela possuía apenas cinco aulas semanais, com duração de cinquenta minutos cada uma) para a realização um trabalho adequado com as turmas de 9º ano. Alguns trechos das atividades preparadas, as quais foram extraídas de seu Plano Docente, são essenciais para a interpretação de suas expectativas didáticas relativas ao trabalho deste conteúdo:

> Iniciarei a aula escrevendo na lousa uma das famosas frases do compositor e poeta Vinícius de Moraes:
> “A vida é a arte do encontro, embora haja muitos desencontros pela vida”.
> Em seguida, colarei na lousa uma figura (fornecida pelas Analistas) para que a partir dela e da frase os alunos tirem suas conclusões respondendo as seguintes perguntas que irei formular-lhes:
> Você acredita em amor à primeira vista?
> Conhece alguma história real em que isso aconteceu?
> Alguma vez você já gostou muito de alguém e não foi correspondido (a)? (Plano Docente da professora Margarida – 1º Bimestre/ 2008).

Ao longo do seu registro, a professora vai discorrendo sobre as atividades que pretendia desenvolver para o aprendizado dos alunos sobre o gênero poesia. Ao mesmo tempo, não se furtou da análise das estratégias através das quais temas existenciais também pudessem ser refletidos pela turma de alunos, tanto de forma individual quanto coletiva.

> Após as respostas, os alunos serão orientados a formarem grupos de quatro ou cinco integrantes para que possam trocar ideias sobre o seguinte tema: Por que a solidão, a tristeza e a angústia são sentimentos cada vez mais comuns nos dias atuais? Ao final da discussão, solicitarei que um dos integrantes apresente aos demais colegas da turma as opiniões do grupo. (Plano Docente da professora Margarida – 1º Bimestre/ 2008).

Conversando com a professora sobre qual a sua real intenção de aprendizagem ao propor este trabalho, colhi o seguinte depoimento:

Penso que, para todo e qualquer processo de aprendizagem, é preciso que o professor tenha em mente que sensibilizar os alunos antes de dar o conteúdo seja fundamental.
Quando iniciei meu trabalho com poesia nos Ciclos IV Finais não esperava que esses jovens, tachados muitas vezes de insensíveis e desinteressados, pudessem trazer à tona uma percepção tão aguçada da vida através das poesias.
Levando em conta que poesia é tudo o que nos emociona, antes que pudessem produzir seus textos, busquei sensibilizá-los utilizando a pintura de Li Zi Jian, cujo tema é "Tenacidade", onde o pintor mostra uma idosa que, com dificuldades, tenta colocar a linha de costura em uma agulha. Abrimos, então, um debate sobre a velhice, suas limitações e o respeito que ela merece de todos nós, e também sobre o nome do quadro que deixava clara a mensagem de seu realizador, ou seja, perseverar sempre, mesmo em condições adversas.
Buscando aproximá-los dessa realidade tão distante, a velhice, perguntei quais deles tinham avós, quais deles moravam com os avós e o que isso representava na vida de cada um.
A participação foi unânime, já que (e isso percebi mais tarde) mesmo os que permaneceram calados foram capazes de sentir, e isso era o que de fato importava.
Embora o assunto não estivesse esgotado, pedi então que produzissem seus textos em forma de poesia, cuja estrutura já havia sido trabalhada em aulas anteriores. Foi então que veio a surpresa por parte deles: sugeri o tema "Ser jovem é...".
As poesias fluíram com tanta naturalidade e sensibilidade que me levaram a refletir que esse é o estado natural do homem, ou seja, de aprendizado permanente e sereno. É preciso tocá-lo nas fibras mais íntimas da alma e tudo o mais acontecerá naturalmente.
Senti que o coração de todos, enquanto escreviam, pulsava mais forte. Meu objetivo fora atingido. Afinal, isso era poesia.

(Professora Margarida)

É possível perceber que os objetivos didáticos propostos pela professora não estão isolados em suas raízes epistemológicas. Ao contrário: convivem e se inter-relacionam com objetivos de ordem prática e, principalmente, de ordem ontológica, existencial.

Através da análise de trechos de algumas obras de Chico Buarque de Holanda, Vinícius de Moraes e Luís Vaz de Camões, os alunos puderam refletir sobre questões inerentes a suas próprias vidas, pois a poesia possibilita vivenciar as dimensões subjetivas de suas existências, ou nas palavras de Morin (2008, p. 43-44),

> os caracteres existenciais, subjetivos, afetivos do ser humano, que vive suas paixões, seus amores, seus ódios, seus envolvimentos, seus delírios, suas felicidades, suas infidelidades, com boa e má sorte, enganos, traições, imprevistos, destino, fatalidade...

O trabalho realizado pelos estudantes resultou em um livro de poesias, cujo tema principal se originava da seguinte pergunta: O que é ser jovem?

Para De La Torre (2007), as grandes invenções da humanidade surgem de homens e mulheres que têm a ousadia para a formulação de perguntas, primeiramente a si próprios, e depois ao mundo e à realidade que os rodeia.

Para alguns alunos, a estratégia adotada pela professora Margarida demonstrou a profundidade de suas intenções, o que é possível observar no conteúdo das poesias elaboradas pelos estudantes acerca do tema juventude.

Ser jovem é ter todos os temperos na mesma comida
É querer o sol e a chuva
É querer a terra e o mar
É querer ser livre.

Ser jovem é escalar montanhas
É enfrentar desafios
É realizar sonhos
É desvendar mistérios.

Ser jovem é não ter medo do medo
É comer chocolate
É cheirar uma rosa
É ser feliz!

(Aluno 01)

Flor da idade,
Almas como pássaros prontos pra voar
Almas como flores
Que esperam pra desabrochar.

Que ciclo é esse?
Que não se entende,
Não se vê,
Apenas se sente.

Juventude.
Ah! Se todos os dias fossem jovens
Como os jovens.

Fase cheia de crenças
Uma caixinha de surpresas
Cheia de incertezas.

(Aluno 02)

Ser jovem é viver as emoções mais lindas
Da vida
É expressá-las
Com um simples sorriso ou
Com uma lágrima que não deu para evitar.

Ser jovem é viver tudo e ao mesmo tempo
Nada
É ser perfeito e imperfeito
Chorar e rir
Morrer e viver
Não importa a idade, raça e a cor
Ser jovem é ser você.

(Aluno 03)

Muito além do aprimoramento de seus conhecimentos relativos ao gênero poesia, a professora Margarida possibilitou o contato dos alunos com outros recursos que não simplesmente os de ordem conceitual para obter tal resultado. Ela trabalhou com conceitos provenientes da Literatura e da Filosofia, da Arte e da Música, da História do Brasil e das Civilizações, além, é claro, de algo que habita no profundo do ser humano: o desejo e a paixão pelo conhecimento e pelos alunos.

Este movimento, que não pode ser explicado de forma linear, a Interdisciplinaridade procura compreender:

> como uma mirada interactiva y dialógica de la realidad que llega a manifestarse de múltiples formas y niveles em base a la capacidad comprensiva e intencionalidad del observador. Larealidad em tanto que trasmisora de significado es construída. Una misma problemática puede ser analizada y comprendida de maneras diferentes dependiendo del significado que se la ortorge. La realidad no es estática ni fija, sino que está em permanente flujo y por lo tanto es susceptible de múltiples acercamientos y miradas. De ahí que precisemos cruzar los conocimientos, experiências y vivencias provenientes de diferentes campos del saber, desde la rigurosa observación hasta la vivencia personal, para conseguir una mayor comprensión (DE LA TORRE, 2007, p. 17).

Fazenda (2003) já afirmava que a Interdisciplinaridade é muito mais que o encontro entre disciplinas: é o grande encontro de homens e mulheres que habitam o território das disciplinas e que desejam ir para além dele, em direção a um conhecimento que possa ser adequadamente compreendido por si próprios e pelos seus alunos.

> As ciências do homem retiraram toda significação biológica a estes termos: ser jovem, velho, mulher, homem, nascer, existir, ter pai e mãe, morrer – estas palavras remetem apenas a categorias socioculturais. Só readquirem sentido vivo quando as conceituamos em nossa vida privada. A Antropologia que exclui a vida de nossa vida privada é uma Antropologia privada de vida (MORIN, 2008, p. 36).

Nesse sentido, a realização de práticas interdisciplinares devolve ao professor a possibilidade de exercer, junto a sua profissão docente, um trabalho visando a sua formação e a formação de seus alunos rumo a uma dimensão existencial.

A prática docente da professora Margarida expressou a possibilidade do desenvolvimento, por parte da gestão e do corpo docente, de estratégias inovadoras a partir de um currículo existente e da necessidade de um trabalho de melhor qualidade acerca dos conteúdos assimilados de forma inadequada pelos alunos.

O reconhecimento dos alunos acerca da eficácia de seu trabalho foi tão grande que, ao final do ano, durante a cerimônia de formatura, a professora foi escolhida paraninfa das

duas turmas do 9º ano. Em seu discurso, mencionou trechos de todas as poesias elaboradas pelos alunos, o que causou grande comoção a todos os presentes.

Freire, M. (2008, p. 43) afirma que

> Perceber-se como fazedor de histórias, marcado por nosso inacabamento e finitude, ser dono de seu destino pedagógico, profissional e pessoal é crucial dentro do processo de formação desse sujeito pensante, autor e construtor de conhecimento [o professor].

A autora afirma, ainda, que "o educador é um leitor, escritor, pesquisador, que faz ciência da educação" (p. 56). Nesse sentido, corrobora com a afirmativa de que, através dos fundamentos oferecidos pela Teoria da Interdisciplinaridade, há a possibilidade do desenvolvimento do processo de autoria por parte do professor.

A prática da professora Margarida demonstrou esta possibilidade. Portadora de grande sensibilidade para a leitura da realidade social de seus alunos, esta profissional buscou interpreta-la a partir dos conhecimentos dos estudantes e do conteúdo didático por ela apresentado. Com isso, houve a possibilidade da criação de uma situação inovadora, repleta de sentido.

Quando práticas semelhantes a esta invadem o universo das salas de aula, passa a haver a possibilidade do desenvolvimento, por parte dos alunos, de potencialidades ocultas até então. Da mesma forma, estas práticas, quando contextualizadas e inseridas na realidade social discente, são responsáveis por legitimar o processo de autoria por parte do professor.

5.3.2.2 *Interdisciplinaridade e Formação de Professores: uma história que se encontra com outras histórias*

A observação, análise e interpretação das práticas interdisciplinares em cursos de Formação de Professores no Ensino Superior constitui um grande desafio, pois exige o seu rompimento com a cultura acerca de um ensino mecanizado, tradicional. Espírito Santo (2007, p. 88-89), ao relatar suas experiências com alunos do Ensino Superior, expressa este desafio em um poema intitulado "Utopia":

Utopia
Buscar no íntimo de si mesmo
Uma crença
Uma esperança
Uma saída para o ato de educar
Cansamo-nos do "todo dia tudo sempre igual"
Há que haver uma saída além dos livros
Além das teorias
Além do consumismo intelectual...
Há que se buscar saída lá atrás...
No dia em que decidimos "ser" professores...
No dia em que, presentes à nossa juventude, sonhávamos
Acreditávamos
[...]
O primeiro passo rumo a uma nova Educação é o resgate daquilo
Que um dia sonhamos...
Que um dia nos trouxe à Educação...
Nos fez acreditar que era nossa Utopia...
O convite que faço é para juntos resgatarmos nossos sonhos
Escaparmos da tirania dos "vestibulares" apresentados como "fim último" do processo educativo
Escaparmos dos políticos que nunca sonharam educação...
Acordarmos para nossos velhos sonhos guardados "no mais dentro".
Até sempre!

Ferreira (1988, p. 661) possui uma definição interessante para a palavra utopia:

> **Utopia.** *S.f.* **1.** País imaginário, criação de Thomas Morus, escritor inglês (1480-1535), onde um governo, organizado da melhor maneira, proporciona ótimas condições de vida a um povo equilibrado e feliz. **2.** *P.ext.* Projeto irrealizável; quimera; fantasia.

Abbagnano (2003) concorda com o primeiro sentido atribuído ao termo utopia por Ferreira (1988), acrescentando que, no país criado por Thomas Morus "teriam sido abolidas a propriedade privada e a intolerância religiosa" (ABBAGNANO, 2003, p. 986). Da mesma forma, qualquer sentido análogo a este passaria a designar qualquer ideal político, religioso ou social de difícil realização[78].

No entanto, esta utopia, preconizada por Espírito Santo (2007) como parte do processo formativo docente, necessita ser transformada em uma ação possível. Permitir aos alunos dos cursos de formação de professores o reencontro com suas memórias e com os

---

[78] Abbagnano (2003, p. 987) ainda afirma que "em geral, ainda pode-se dizer que a utopia representa a correção ou integração ideal de uma situação política, social ou religiosa existente. Como muitas vezes aconteceu, essa correção pode ficar no estágio de simples aspiração ou sonho genérico, resolvendo-se numa espécie de evasão da realidade vivida. Mas também pode tornar-se força de transformação da realidade, assumindo corpo e consistência suficientes para transformar-se em autêntica vontade inovadora e encontrar os meios de inovação. Em geral, essa palavra é considerada mais com referência à primeira possibilidade que à segunda". No entanto, elegemos a primeira possibilidade como motivadora da utopia que possuímos diante da prática docente de formar professores.

motivos que os levaram a escolher tal profissão constitui um passo inicial para a sua transformação em algo real. Somente assim poderão adentrar nos estudos da Interdisciplinaridade, com o objetivo da descoberta de seu processo de autoria.

Relato, a seguir, uma experiência por mim realizada com as alunas do 5º semestre do curso de Pedagogia da Faculdade de Pindamonhangaba, ocorrida no primeiro semestre do ano de 2010, quando ministrei a disciplina "Fundamentos e Metodologia do Ensino da História".

Minha intenção ao iniciar as aulas foi, primeiramente, conhecer um pouco sobre as alunas: seu nome, o motivo da escolha do curso de Pedagogia e algumas de suas qualidades pessoais ou profissionais. Além disso, desejava que elas percebessem um dos objetivos da disciplina de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental: possibilitar a compreensão dos alunos de que todos fazemos história.

Freire, M. (2008) afirma que este processo de trazer aspectos da trajetória pessoal e profissional para o presente implica, tanto a volta ao passado com os olhos do presente quanto a visão do presente com o olhar do passado. Para a autora, este processo é fundamental para a formação do professor.

> Poder voltar atrás, relembrar, atiçar as lembranças, apropriar-se de fatos, relações guardadas e adormecidas, possibilita um re-ler e re-escrever o próprio processo de aprendizagem, localizando-o num tempo histórico com seus desafios. Voltar ao passado com os olhos do presente. Ver o presente com o olhar do passado para nos apropriarmos do que defendemos hoje na construção do futuro que acreditamos. Voltar ao que vivemos, ao que fomos, possibilita o contato íntimo com o que somos hoje, enquanto educadores. Passado e presente quando apropriados, pensados, gestam a consciência pedagógica e política, gestam o sonho que buscamos. (FREIRE, M., 2008, p. 54).

Inicialmente, fiz uma roda com as alunas e em seguida passamos a uma conversa informal sobre minha experiência docente e minhas escolhas pessoais. Em seguida, pedi para que se apresentassem ao grupo de forma diferente, nada convencional: cada uma deveria falar o seu nome (para que eu tentasse, ao menos, estabelecer a sua relação com a fisionomia de cada uma) e um talento ainda não conhecido pelas colegas de sala. A princípio, este comando causou um certo estranhamento por parte do grupo. "Um talento, professora? Acho que não tenho nenhum...", disse uma das alunas. Rapidamente respondi-lhes com outra pergunta: "Será que não?" e iniciei as falas na roda. As alunas foram descobrindo que algumas colegas cantavam, bordavam, desenhavam e administravam suas

casas com grande competência. Cada uma possuía um talento que, mesmo após dois anos inteiros de convivência, ainda não haviam sido compartilhados com suas colegas de sala.

Aproveitando este clima de rememoração interior dos próprios talentos e dos talentos das colegas, solicitei a cada aluna a elaboração de um texto sobre os fatores que as motivaram à escolha de um curso de formação de professores – no caso específico, o curso de Pedagogia. Imediatamente as alunas se puseram a escrever. Disse-lhes que, assim que terminassem, estariam dispensadas. Para minha surpresa, todas as alunas escreveram muito. Imaginei que registrariam alguns aspectos rapidamente e, preocupadas com o horário da saída, fossem embora. Um movimento contrário aconteceu: elas usaram todo o tempo disponível para a realização dos textos. Ao ler seus registros, percebi que muitos deles estavam repletos de emoção, como os cinco trechos retratados abaixo:

> Meu pai era professor, porém não lecionava, pois tinha comércio; mamãe lia muito e na minha família tinha tios e tias professores. [...] Aos cinco anos pedia à minha tia levar-me para a escola. Lá tinha contato com muitas crianças, aos seis fui matriculada na pré-escola e permaneci na mesma até hoje... Não conseguiria sobreviver fora da escola! Faz parte da minha história, da minha essência de vida política, cristã, sociológica e filosófica. [...] Ser e estar professora na minha concepção é ter ideologia... É acreditar que podemos fazer a diferença em meio a desigualdade social. É ter esperança no futuro, fazendo do magistério um ofício, apreciando o ser supremo de toda a criação "o homem".
>
> (Aluna 01)

> Não posso deixar de citar uma pessoa que marcou minha vida e fortificou ainda mais esse meu desejo. Na quarta série do Ensino Fundamental tive uma professora que era simplesmente perfeita, era um exemplo de pessoa, ao mesmo tempo severa e carinhosa, compreensiva, porém rigorosa. Dessa forma, desde cedo já estava marcado o meu futuro: seria professora.
>
> (Aluna 02)

> Lembranças me remetem ao passado, minha infância pobre e sofrida. Uma pessoa muito especial, professora R.: ela me ensinou a acreditar mais em mim e na minha capacidade. Hoje quero deixar meu exemplo para meus filhos, não importa a idade. Quando temos objetivos a alcançar conseguimos com certeza.
>
> (Aluna 03)

> Em 2001 tive meu segundo filho de uma gravidez de risco, consequência de um aborto (tubária rota) sofrido em 1998. Essa experiência me trouxe maturidade e vontade de explorar meus sonhos. Comecei então a me preparar e a preparar o meu marido para o meu retorno aos estudos: isso levou mais oito anos. Em 2008 comecei o curso. No primeiro dia de aula, meu marido que estava me apoiando "surtou" com a distância, o horário, etc. Mas eu fui firme e disse: "Você sabe que eu não vou desistir agora".
>
> (Aluna 04)

> Não é nada fácil fazer escolhas e acho que por isso muitos anos se passaram até que eu fosse arrebatada pelos livros, pela leitura e pelo desejo de ser professora. [...] Vida vai e vida vem, namoros vão e outro não, [...] até que uma decisão tomei: vou voltar a estudar [...]. Até que Deus, em sua infinita graça, alguns "anjos" colocou em meu caminho: professores e mestres a me pastorear [...], durante um ano inteiro trabalhando à noite como babá de seus filhos. Crianças que juntamente com os livros me trouxeram para este caminho que agora percorro, não em busca da felicidade, mas desfrutando da alegria de se auto encontrar e auto realizar para, a partir de então, tentar me esmerar a fazer o mesmo por outras pessoas.
>
> (Aluna 05)

Assim como os cinco relatos citados acima, todos os outros continham aspectos sagrados acerca de suas trajetórias pessoais e profissionais. Por este motivo, encontrei-me diante do seguinte dilema: Como realizar uma devolutiva às alunas de algo tão pessoal? Felizmente, a Interdisciplinaridade oferece subsídios de ordem conceitual, prática e existencial para a adequada reflexão acerca das próprias ações. Após realizar uma leitura atenta dos textos das alunas e tentar perceber, com sensibilidade, aquilo que estava escrito de forma implícita, nas entrelinhas, elaborei o seguinte texto, o qual foi apresentado a elas na aula seguinte[79].

Minha história está e estará sempre conectada às demais histórias que estão ao meu redor...

Orquídea *sempre vai a fundo em suas memórias para tentar explicar sua história com um pouco de coerência.*

Violeta *se lembra de uma amiga, que parecia estar tão feliz com sua opção de ter ingressado no Magistério.*

Rosa *viu na tia – professora – experiências que despertaram um interesse a mais pela profissão.*

A maneira com que a professora da 2ª série envolvia os alunos marcou definitivamente as memórias de ***Azaléia****.*

Cacto*, alagoana, veio para a Pedagogia por uma exigência legal, como muitas de nós, e crê que é preciso ter amor ao próximo e à sua profissão.*

Bromélia*, futura professora de História que se apaixonou pela fase sórdida da matéria...*

---

[79] Os nomes das alunas foram trocados por nomes de flores, a fim de preservar-lhes a identidade.

Hortelã sempre amou estudar! Areias guarda a lembrança da menina que dobrava a mãe para não faltar à escola...

Orégano não pôde separar sua trajetória de mãe com o ideal de ser professora: mesmo em mudança, o compromisso com a turma de 1º ano era fundamental, não conseguiria abandoná-los no meio do caminho...

Salsinha acredita que ser professor é ser instrumento, é poder ensinar as pessoas a lutarem por seus sonhos, crer que a vitória é possível e que sempre haverá esperança.

Pimenta nos relembra que é preciso fazer o melhor: uma de suas professoras, dedicada e comprometida, despertou seu interesse pela profissão e a fez lutar por seus objetivos.

Vida vai e vida vem, namoros vão e outros não, e a trajetória de **Cravo** se encontrou com uma família de anjos leitores: a alegria de se auto-realizar, para, a partir daí, fazer o mesmo com os outros...

Mexer nas coisas da tia, que era professora, nas férias era o passatempo preferido de **Margarida**, que acabou escolhendo o ofício de ficar com os cabelos em pé antes mesmo do almoço...

Será que uma atleta não deveria fazer Educação Física? **Samambaia** se sente privilegiada pela escolha: fazer parte da formação de cidadãos mais conscientes de seu papel na sociedade.

Não seria o último ano do Ensino Médio a oportunidade de extravasar e deixar rolar? Não! Para **Gerônimo** foi o ano decisivo em sua vida: professores maravilhosos que jamais serão esquecidos!

Das brincadeiras de escolinha com a irmã ao curso inesquecível do Cefam: das inúmeras vivências que perpassam **Avenca**, nenhuma delas se compara à experiência da maternidade e a importância da família, valores tão essenciais e esquecidos nos dias de hoje.

Fazer Faculdade de Direito, seguir a carreira jurídica? Quem sabe... Alguns sonhos sempre serão possíveis se acreditarmos e investirmos neles... **Espada de São Jorge**, Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, é feliz! A cada dia um novo desafio que se compõe em memórias.

*Nessas memórias encontramos **Beijoquinha**, que descobriu nos caminhos percorridos que determinação é fundamental. Frutos da professora R., que a ensinou a acreditar em sua capacidade.*

*Será que suas escolhas a farão feliz? A pergunta fundamental de **Sapatinho** a remete às memórias de suas professoras: cruciais em sua decisão.*

*Sempre existe um sonho em ser professora... **Chuva de ouro** venceu as representações negativas da profissão e foi atrás do que acreditava ser bom.*

*Para **Folhagem**, a profissão já está marcada em sua vida desde a infância... Na quarta série, um exemplo de professora: severa e carinhosa, compreensiva e rigorosa.*

*Da inexistência da vontade de ser professora ao encontro com crianças pequenas: **Manjericão** carrega uma trajetória apaixonante: chegar em casa acabada e querer voltar no dia seguinte!*

*Pai professor e comerciante, mãe leitora, tias e tios professores. Como não se apaixonar por este ofício? **Flor de maio** não resistiu!*

Ter ideologias, acreditar que, independente de sua História, uma grande História está sendo escrita e inscrita na materialidade do tempo.

Acredito que ser professor é, antes de tudo, ser gente! Gente que acredita na formação de outras gentes e que, por isso, pode mudar – se não o mundo todo – ao menos o seu universo particular.

Espero que, ao reativarmos nossas memórias de vida, possamos construir e reconstruir nossa trajetória de vida e formação!

Kenski (1995, p. 137-138) afirma que a ideia mais corriqueira acerca do significado de palavra memória é de algo que já foi vivido no passado e que retorna como lembrança no presente[80]:

---

[80] As memórias das alunas do Curso de Pedagogia se constituem em um grande instrumento para sua formação profissional. Utilizei, nesta atividade, aspectos do significado que lhe foi atribuído por Ferreira (1988, p. 427) "**Memória.** S.f. **1.** Faculdade de reter as ideias, impressões e conhecimentos adquiridos anteriormente. **2.** Lembrança, reminiscência, recordação. [...]. **5.** Relação, relato, narração. [...] **8.** Vestígio, lembrança, sinal. **9.** Aquilo que serve de lembrança. **10.** Nota diplomática, memorial. **11.** Dissertação acerca de assunto científico, literário ou artístico, para ser apresentada ao governo, a uma corporação, a uma academia, etc., ou a ser publicada. **Memória de anjo.** Memória excelente, extraordinária. **Memória de elefante.** Grande capacidade de memorização; memória extraordinária. **Memória de galo.** Memória fraca. **Memória visual.** Faculdade de reter, de lembrar posteriormente, pessoa, coisa ou fatos vistos. **De memória.** De cor" (grifos do autor). Obviamente não foi exigido que nenhuma aluna relatasse os fatos ocorridos de cor, já que nem todos possuem memória de

> Essa ideia é complementada com a suposição corrente de que as lembranças do passado permanecem inalteradas em algum lugar de nossa consciência e que, quando solicitadas, retornam com fidelidade e elucidam-nos sobre fatos e situações anteriormente acontecidos.

Resgatar os aspectos essenciais presentes no momento da escolha pelo Curso de Pedagogia permitiu às alunas do 5º semestre do ano de 2010 da Faculdade de Pindamonhangaba uma análise apurada sobre os reais fatores motivadores à sua decisão pelo ofício docente, apesar das muitas dificuldades enfrentadas.

Neste sentido, as práticas educativas presentes nos cursos de Formação de Professores precisam assumir o compromisso da escuta atenta àquilo que os alunos (professores em formação) têm a revelar sobre suas experiências, motivações e objetivos profissionais.

> Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que em certas condições precise de falar a ele. (FREIRE, P. 1997, p. 127-128, grifos do autor).

Somente quando o professor que forma professores se dispõe a escutar seus alunos, compreendendo que estão em processo de formação profissional, é que ocorre o estabelecimento de uma relação de reciprocidade, na qual ambos (professores e alunos) podem falar e serem ouvidos[81].

A este tipo de escuta Barbier (2004) denominou escuta sensível. Para o autor, a escuta sensível faz com que o sujeito reconheça o outro de forma incondicional. “Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado” (p. 94)[82]. Escutar o que o

---

elefante ou de anjo. O objetivo foi resgatar alguns aspectos da memória importantes para compreender a escolha profissional que cada uma delas fez ao eleger a Pedagogia como opção de curso superior.

[81] Freire P. (1997, p. 135) ainda afirma que “escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária”.

[82] Para Barbier (2004, p. 94), a escuta sensível “trata-se de um ‘escutar/ver’ que toma de empréstimo muito amplamente a abordagem rogeriana em Ciências Humanas, mas pende para o lado da atitude meditativa no sentido oriental do termo. A escuta sensível apoia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo

aluno diz (e o que, às vezes, não diz) é próprio daqueles que desejam praticar a Interdisciplinaridade.

Freire, M. (2008) afirma que os professores não foram formados para escuta daquilo que falam seu alunos, nem tampouco, daquilo que dizem seus companheiros de trabalho.

> Em geral, não ouvimos o que o outro fala, mas sim o que gostaríamos de ouvir. Neste sentido, imaginamos o que o outro estaria falando... Não partimos de sua fala, mas de nossa fala interna. Reproduzimos, desse modo, o monólogo que nos ensinaram. [...] ouvir demanda implicação, entrega ao outro (FREIRE, M., 2008, p. 45).

Na atividade relatada acima, escolhi a escrita das alunas como um instrumento através do qual elas pudessem falar a respeito de si mesmas e do momento em que decidiram pela carreira docente. Naquele instante, este foi o recurso utilizado por mim, na condição de formadora, com o objetivo de ouvi-las adequadamente. Para Cunha, Prado e Soligo (2008), este processo de escrita permite ao professor em formação a produção de conhecimento sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o seu próprio cotidiano, ou seja, o estimula a busca pela autoria por meio de seus registros.

Os textos das alunas assumiram características distintas: algumas fizeram um relato extremamente técnico, outras, um relato mais poético e menos formal. Cunha, Prado e Soligo (2008) afirmam que os textos que relatam as memórias dos professores podem ser apresentados de modo mais acadêmico ou mais literário, na dependência das orientações estabelecidas pelos formadores destes profissionais. No caso da atividade a qual propus, deixei a cargo das alunas a escolha da melhor forma de expressão de suas ideias. O essencial

---

afetivo, imaginário e cognitivo do outro para 'compreender do interior' as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a 'existencialidade interna', na minha linguagem). [...]. a escuta sensível afirma a coerência do pesquisador. Este comunica suas emoções, seu imaginário, suas perguntas, seus sentimentos profundos. Ele está 'presente', quer dizer, consistente". O autor ainda afirma que a escuta sensível se apoia sobre a totalidade complexa da pessoa, ou seja, sobre os seus cinco sentidos. "A atitude requerida para a escuta sensível é a de uma abertura holística. Trata-se realmente de entrar numa relação de totalidade com o outro tomado em sua existência dinâmica. Uma pessoa só existe pela existência de um corpo, de uma imaginação, de uma razão, de uma afetividade em permanente interação. A audição, o tato, o gosto, a visão, o paladar, são desenvolvidos na escuta sensível." (BARBIER, 2004, p. 98). Da mesma forma, o autor (p. 99 -100) diz que a escuta sensível é, primeiramente, uma presença meditativa. "Ela é simplesmente a plena consciência de estar, aqui e agora, no menor gesto, na menor atividade da vida cotidiana. Ela pede um outro gênero [...]: uma suspensão não somente de toda teoria e conceitualização, mas igualmente de toda representação imaginária sobre o mundo, até mesmo de todo desejo de 'fazer' alguma coisa. [...] A pessoa que se encontra nesse estado meditativo está num estado de hiperobservação, de suprema atenção – o contrário de um estado dispersivo de consciência. E por isso a escuta, nesse caso, é de uma sutileza sem igual. A escuta é sempre uma escuta-ação espontânea. Ela age sem mesmo pensar nisso. A ação é completamente imediata e adapta-se perfeitamente ao acontecimento."

à adequada realização desta atividade seria a reflexão, através da interpretação de seus textos, sobre o que as havia motivado à escolha do curso de Pedagogia como formação acadêmica.

Acredito que as práticas interdisciplinares presentes nos cursos de Formação de Professores necessitam, sempre, do resgate da identidade e da memória de seus alunos. Este é o primeiro passo para o estabelecimento de um processo formativo de forma coerente e assertiva. Através desta prática, o professor permanecerá consciente da sua condição de eterno aprendiz: aprendiz de suas experiências, dos conteúdos teóricos que lê e de outros profissionais.

Sobre esta assertiva, Freire, P. (1997, p. 140) fez a seguinte afirmação: "todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a autoria também do conhecimento do objeto".

Neste sentido, pode-se afirmar que a Teoria da Interdisciplinaridade, interpretada no âmbito das práticas desenvolvidas durante o processo formativo docente, pode contribuir para o estabelecimento da autoria, tanto relativa aos formadores quanto aos professores em formação.

Tal concepção teórica oferece subsídios epistemológicos para o desencadeamento do processo de autoria na formação de pesquisadores e professores, vez que permite sua conceituação e sua interpretação a partir de princípios linguísticos e culturais. De igual modo, não dissocia a abordagem conceitual da ontológica, na medida em que exige dos sujeitos que pesquisam e que lecionam a consideração de suas Histórias de Vida pessoais e profissionais.

Os relatos advindos das práticas comprovam que a Interdisciplinaridade também dispõe de um caráter funcional, podendo ser operacionalizada na pesquisa, no ensino e na formação de professores.

Nesse sentido, é possível verificar sua importância na constituição do processo de autoria por parte de pesquisadores, professores formados e em formação, uma vez que a assume como um de seus atributos fundamentais: a autoria passa a fazer parte – e com igual relevância – dos demais princípios já existentes, como a coerência, a espera, o desapego, a humildade, o respeito e o olhar.

6 O SENTIDO DA AUTORIA

A moça tecelã

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço de luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para o outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou como seria bom ter um marido ao lado.

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta.

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma e foi entrando na sua vida.

Aquela noite, deitada contra o ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.

E feliz foi, por algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele lhe poderia dar.

— Uma casa maior é necessária — disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer.

Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente.— Por que ter casa, se podemos ter palácio? — perguntou. Sem querer resposta, imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates de prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve chegava, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

— É para que ninguém saiba do tapete — disse. E antes de trancar a porta à chave advertiu:— Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos!

Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou como seria bom estar sozinha de novo.

Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências.

E descalça para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e, jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seus tecidos. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

A noite acabava quando o marido, estranhando a cama dura, acordou, e espantado olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu.
Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte (COLASANTI, 2004, p. 7-19).

Do decorrer desta pesquisa, verifiquei quais as pessoas legitimadas à adequada observação, análise e interpretação sobre o tema da educação, conforme abordado nos primeiros capítulos desta tese. Inevitavelmente, discorri sobre os conceitos relativos ao processo de autoria. Verifiquei que tanto pesquisadores quanto professores formados e em processo de formação podem ser considerados autores, sobretudo se houver o estabelecimento da Teoria da Interdisciplinaridade como fundamento de suas ações, conforme mencionado no capítulo anterior.

Esses autores me parecem como a Moça Tecelã, presente no conto de Colasanti (2004), a qual estabelece um universo só seu, com suas ideias, suas cores e suas crenças. À medida que percebe a ineficácia de seu universo, não se intimida e volta atrás, o desfaz e o reconstrói.

Ao observar, analisar e interpretar as produções de pesquisadores, de professores formados e em processo de formação, verifiquei que ambos estão legitimados à autoria, desde que sejam observadas as características e fundamentos de suas produções baseados em uma análise ontológica, epistemológica e prática, como pôde ser refletido ao longo desta pesquisa.

Nesse mesmo sentido, procurei na Teoria da Interdisciplinaridade fundamentos que embasassem a construção do conceito de autoria em educação, verificando, ao mesmo tempo, se esta poderia se constituir em um dos princípios inerentes a esta concepção teórica. Após a reflexão sobre os aspectos ontológicos, epistemológicos e práticos relativos a Teoria da Interdisciplinaridade, pude constatar que a autoria pode ser considerada um de seus atributos.

No entanto, permanece ainda uma dúvida de caráter ontológico: qual o sentido da autoria em educação? Por que pesquisadores, professores formados e em processo de formação desejariam tornar-se autores desta temática?

Como nos capítulos anteriores, me deterei a seguir na observação e interpretação epistemológica e ontológica da palavra sentido, a fim de verificar sua correlação com os conceitos de autoria e Interdisciplinaridade. Da mesma forma, procurarei verificar se é

possível a realização do sentido, ou seja, se há a possibilidade deste ser colocado em prática.

6.1 INTERPRETAÇÃO EPISTEMOLÓGICA E ONTOLÓGICA: O CONCEITO DE SENTIDO

A compreensão do conceito atribuído à palavra sentido é um grande desafio, visto que seu termo, sobretudo no campo filosófico, possui uma gama de significados (ou sentidos) que são determinados conforme o contexto que assumem.

Para Abbagnano (2003, p. 873-874), o termo sentido possui o seguinte significado:

> **Sentido.** (lat. *Sensus;* in. *Sense;* fr. *Sens;* al. *Sinn;* it. *Senso*). 1. Faculdade de sentir, de sofrer alterações por obra de objetos interiores ou exteriores. Essa foi a definição dada por Aristóteles [...] que permaneceu na tradição filosófica. [...]. Nesta acepção, o sentido compreende tanto a capacidade de receber sensações quanto a consciência que se tem das sensações e, em geral, das próprias ações: capacidade que na filosofia moderna é chamada mais frequentemente de sentido interno ou reflexão [...] e às vezes de sentido íntimo [...] ou consciência. 2. Sensação ou conjunto de sensações, como quando se diz "os sentidos mostram que...", ou então apetites sensíveis, em especial os desejos sexuais. 3. Órgãos dos sentidos, aquilo que se chama mais propriamente de sensório, ou, na terminologia moderna, receptor. 4. O mesmo que significado. (grifos do autor).

Ferreira (1988), por sua vez, atribui à palavra sentido dezoito significados[83]. Destes, elegi alguns que podem auxiliar na compreensão do conceito que lhe é atribuído nesta

[83] "**Sentido.** *Adj.* **1.** V. *sensível* (8). **2.** Pesaroso, triste, plangente. **3.** Melindrado, magoado, ressentido. **4.** Em princípio de putrefação; moído, passado. ° *S.m.* **5.** Cada uma das formas de receber sensações, segundo os órgãos destas. (São cinco os sentidos: *visão, audição, olfato, gosto e tato)* **6.** Senso 93). **7.** bom senso; juízo, tino. **8.** Intento, propósito; objetivo. **9.** V. *Acepção* (1). **10.** Lado, aspecto, face. **11.** Razão de ser; cabimento, lógica. **12.** Atenção; pensamento. **13.** Cuidado, cautela. **14.** Consciência¹ (1). **15.** Orientação, direção, rumo. **16.** *Filos.* Faculdade de conhecer de um modo imediato e intuitivo, a qual se manifesta nas sensações propriamente ditas; senso. ° *Interj.* **17.** Exprime busca, advertência, recomendação ou cautela. **18.** *Mil.* Voz de comando cm que se ordena atenção para as ordens de manobras que virão em seguida. ° **Sentido figurado.** Sentido metafórico de uma palavra, frase, parágrafo, etc. Ex.: *Em um formigueiro de gente, a palavra* formigueiro *está em sentido figurado.* **Sentido positivo.** *Geom. Anal.* Sentido ao qual se atribui o sinal positivo quando se percorre uma curva. **Sexto sentido.** Sentido ideal, supostamente capaz de perceber o que as outros escapa; intuição." (FERREIRA, 1988, p. 594, grifos do autor). Acredito ser importante mencionar, ainda, os significados atribuídos ao termo senso pelo mesmo autor, "**3.** Faculdade de sentir ou apreciar; sentido." (p. 594), ao termo acepção, "**1.** Sentido em que se emprega um termo; significação, significado, sentido." (p. 09) e ao termo consciência, "**1.** *Filos.* Atributo altamente desenvolvido na espécie humana e que se define por uma oposição básica: é o atributo pelo qual o homem toma em relação ao mundo (e depois em relação aos

pesquisa. Para o autor (p. 594), sentido pode ser compreendido como "cada uma das formas de receber sensações", e como "intento, propósito e objetivo". Também pode ser entendido como a "razão de ser" e como "orientação, direção e rumo". Da mesma forma, pode ter seu significado atrelado à palavra consciência, já que esta é compreendida como um atributo pelo qual o homem se relaciona com o mundo em seu estado interior e subjetivo. Para Ferreira (1988), a consciência permite ao sujeito estabelecer um distanciamento do mundo, através do qual pode criar níveis mais altos de integração com este. Nesse caso, a consciência seria o meio pelo qual o homem pode se questionar acerca do sentido das sensações que recebe e das ações que pratica.

Já Abbagnano (2003, p. 185) afirma que o termo consciência significa "a possibilidade de dar atenção aos próprios modos de ser e às próprias ações, bem como de exprimi-los com a linguagem", o que também constitui uma implicação bastante complexa:

> É o de uma relação da alma consigo mesma, de uma relação intrínseca ao homem, "interior" ou "espiritual", pela qual ele pode *conhecer-se* de modo imediato e privilegiado e por isso *julgar-se* de forma segura e infalível. Trata-se, portanto, de uma noção em que o aspecto *moral* - a possibilidade de autojulgar-se – tem conexões estreitas com o aspecto *teórico*, a possibilidade de conhecer-se de modo direto e infalível.

Percebe-se, dessa forma, que o conceito atribuído à palavra sentido, tanto por Abbagnano (2003) quanto por Ferreira (1988), permite a reflexão sobre a consciência, unidade pertencente ao homem e local onde habita a noção de sentido a ele atribuído. Por isso, é possível afirmar que o sentido está relacionado à própria existência humana e, consequentemente, à maneira como se define o ser humano. Por este motivo, é necessária, primeiramente, a adequada compreensão acerca das dimensões que constituem o homem, a fim de verificar sua capacidade de encontrar sentido. Somente assim, será possível a afirmação da existência ou não de sentido relativo ao processo de autoria no campo educacional.

Frankl (1989a, p. 42) definiu o homem da seguinte forma:

> Eu gostaria de definir agora o homem como unidade *apesar* da pluralidade: porque há uma unidade antropológica apesar das diferenças ontológicas, apesar das diferenças entre as espécies de ser diferençáveis. O sinete da existência humana é a coexistência da unidade antropológica com as diferenças ontológicas, dos modos

---

chamados estados interiores, subjetivos) aquela distância em que se cria a possibilidade de níveis mais altos de integração (p. 171).

> de ser humanos unos com as espécies de ser diferençáveis, em que aquela toma parte (grifos do autor).

Frankl (1989a) utiliza dois exemplos interessantes para explicar a natureza humana. Chamou estes exemplos de leis da ontologia dimensional[84], as quais são utilizadas para definir as dimensões que constituem o homem. A primeira lei diz que:

> Se tomamos uma e a mesma coisa numa dada dimensão e a projetamos em várias dimensões inferiores àquela que lhe é própria, a coisa em questão representa-se de tal modo que as figuras obtidas se opõem umas às outras. Tomemos por exemplo um copo, representado geometricamente sob a forma de cilindro, em um espaço tridimensional. Projetemo-lo em seguida nos planos horizontal e longitudinal; e temos: num caso, um círculo; no outro, um retângulo. Observe-se, entretanto, que as figuras obtidas só se opõem enquanto se trata de um quadro fechado, ao passo que o copo é um recinto aberto (FRANKL, 1989a, p. 43).

A Figura 49, representada abaixo, expressa a definição da primeira lei da ontologia dimensional.

Figura 49 – Primeira lei: ontologia dimensional
Fonte: Frankl, 1989a, p. 43.

Para o autor, o copo é um objeto cilíndrico e tridimensional. Independentemente de onde veio a luz e de onde e como sua sombra é projetada, ele permanecerá sendo copo, pois a sua natureza não muda.

Para Frankl (1989a), quando ocorre a interpretação do ser humano a partir da projeção do copo, corre-se o risco de vê-lo apenas sob um de seus aspectos, havendo, com isso, a impossibilidade de enxergá-lo em sua inteireza, no sentido de Freire, P. (1997). Se

---

[84] Frankl (1989a) denomina "ontologia dimensional" o referencial teórico por ele estabelecido para definir as dimensões inerentes ao homem a partir de uma análise ontológica, ou seja, a partir da constatação de que o ser humano possui uma dimensão espiritual.

apenas o ponto de vista biológico, por exemplo, é escolhido para a compreensão de um determinado sujeito, será possível concebê-lo como um sistema fechado de reflexos fisiológicos, dominado, apenas, por instintos e necessidades advindas de seu corpo. Da mesma forma, se apenas o ponto de vista psicológico é analisado, pode-se conceber este sujeito apenas a partir de suas manifestações psicológicas. Em ambos os casos, as constatações convergem somente para as suas projeções, e não para o que o sujeito realmente é.

Como o copo é um objeto tridimensional, para compreendê-lo é preciso enxergá-lo em todas as suas dimensões. O mesmo ocorre com o ser humano: torna-se impossível compreender o homem somente a partir das dimensões biológica e psicológica. É preciso considerar uma terceira dimensão, a qual Frankl (1989a) denominou espiritual[85].

Para o autor, existe ainda uma segunda lei que explica a natureza tridimensional do homem. Ao contrário da primeira, observam-se vários objetos diferentes em lugar de um só. De acordo com o autor, é possível projetá-los em apenas uma única dimensão, sendo a mesma para os três objetos, conforme observado na Figura 50.

Figura 50 – Segunda lei: ontologia dimensional
Fonte: Frankl, 1989a, p. 43.

[85] A dimensão espiritual do homem é para Frankl (1989a) o que caracteriza o homem como único e irrepetível. De acordo com o autor, o ser humano possui uma unidade antropológica, formada pelas dimensões biológica e psicológica, que o torna semelhante aos demais seres humanos. No entanto, coexistindo com essa unidade antropológica existem as diferenças ontológicas, aquelas que formam sua dimensão espiritual, e o diferencia das outras espécies de um modo mais amplo e dos demais homens em características e escolhas sutis. Para Frankl (1989a) é por meio da dimensão espiritual que o homem é livre para fazer escolhas perante si mesmo, perante o outro e perante a vida, sem fugir da responsabilidade que possui nestas escolhas.

Ao observar a imagem dos objetos e suas projeções, o autor explica que:

> O resultado obtido apresenta-se de tal modo que as figuras respectivas, em vez de se oporem claramente, são suscetíveis de vários sentidos. No exemplo [...] tomamos um cilindro, um cone e uma esfera, num espaço tridimensional, e projetamo-los no plano horizontal, resultando, como se vê, em qualquer dos três casos, um círculo (FRANKL, 1989a, p. 44).

Para o autor, a lógica presente na primeira lei da ontologia dimensional permanece na segunda: ao escolher figuras tridimensionais, ainda que diferentes (um cilindro, um cone e uma esfera), e ao projetá-las apenas sob uma dimensão, a sombra unidimensional impressa em um plano será sempre diferente do objeto original. Neste caso, algo mais grave ocorre no universo das projeções: como a incidência da luz sobre cada uma das figuras foi realizada na posição vertical, todas projetaram um círculo como sombra. Os que analisarem apenas esta sombra, não conseguirão distinguir qual objeto foi projetado, se um cone, um cilindro ou uma esfera. Poderão todos afirmar que a figura projetada foi uma esfera, por exemplo.

Através da interpretação das questões relativas à constituição do ser humano, é possível afirmar que a avaliação de apenas uma de suas dimensões (biológica, psicológica ou espiritual), se constituiria em um erro conceitual grave, já que não mais seria possível enxergar quem de fato o homem é. Para Frankl (1989a), a essência da existência humana está constituída na possibilidade de sua autotranscendência[86], a partir da consciência de todas as suas dimensões, inclusive a espiritual.

Abbagnano (2003, p. 970) afirma que a transcendência é a condição do princípio divino, que está além de tudo, inclusive da própria experiência humana. Afirma também que a transcendência é "o ato de se estabelecer uma relação, sem que esta signifique unidade ou identidade de seus termos, mas sim garantindo, com a própria relação, a sua alteridade[87]".

---

[86] Para Ferreira (1988, p. 644), transcendência significa a "qualidade do transcendente". Transcendente, por sua vez, compreende "**1.** Que transcende; muito elevado; superior, sublime, excelso. **2.** Que transcende do sujeito para fora dele. **3.** Que transcende os limites da experiência possível; metafísico." Transcender é interpretado como "**1.** Ser superior a; exceder. **2.** Passar além de; ultrapassar. **3.** Elevar-se acima de. **4.** Ser superior aos outros ou a outra coisa; exceder, avantajar-se: *Sua inteligência transcende a todos os seus méritos.* **5.** Distinguir-se, evidenciar-se: *Aquele homem transcende em numerosos talentos*. **6.** Passar além; ultrapassar." (grifos do autor)

[87] Compreendemos alteridade em seu sentido filosófico, que significa "ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro. A alteridade é um conceito mais restrito do que diversidade e mais extenso do que diferença. A diversidade pode ser também puramente numérica, mas não a alteridade [...]. Por outro lado, a diferença implica sempre a determinação da diversidade, quanto a alteridade não a implica. [...] de modo mais geral,

A esta capacidade de enxergar além da situação presente, dirigindo sua ação com vistas a este objetivo, Frankl (1989a) atribuiu como sendo uma característica tipicamente humana. Para o autor, "ser homem significa, de per si e sempre, dirigir-se e ordenar-se a algo ou a alguém: entregar-se o homem a uma obra a que se dedica, a um homem que ama, ou a Deus a quem serve" (p. 45).

É possível, então, concordar com a hipótese de que o sentido presente nas ações realizadas está relacionado, também, com o ato de dedicar-se a algo ou a alguém. Esta atitude pode ser de natureza religiosa, afetiva ou intelectual. Para Frankl (1989a, p. 47), esta consciência é própria da dimensão espiritual do ser humano. Quando ela não é considerada, corre-se o risco de julgar erroneamente o outro, como demonstrado no exemplo abaixo:

> Se eu, em vez de projetar figuras tridimensionais num plano de duas dimensões, projeto figuras como Fedor Dostoiewski ou Bernadette Soubirous no plano psiquiátrico. Para mim, enquanto psiquiatra, Dostoiewski não passa de um epilético como qualquer outro e Bernadette não é senão uma histérica com alucinações visionárias. O que são para além disso não se reflete no campo psiquiátrico. Com efeito, tanto a criação artística de um como a entrevista religiosa da outra ficam fora do campo psiquiátrico. Mas dentro do campo psiquiátrico tudo permanece equívoco enquanto não transparecer esse algo que possa estar por trás ou acima do plano mencionado; e isto, à semelhança do que acontecia com a sombra, que era equívoca enquanto eu não podia assegurar se se tratava do cilindro, do cubo ou da esfera. Toda patologia precisa da diagnose, de um dia-gnose, de um olhar através de, o olhar para o *logos* que está por trás do *pathos*, para o sentido que a afecção tem (grifos do autor).

Quando o professor observa, analisa e interpreta as situações educativas que vivencia, bem como os alunos que possui e os professores que são seus parceiros, ocorre a necessidade do exercício de seu olhar para que possa enxergar o que de mais humano há no homem: sua terceira dimensão, a espiritual. Esta prática permitirá a este profissional a elaboração de um diagnóstico mais preciso da realidade, de forma a exercer seu ofício com maior consciência. Este processo exige um caminhar em direção ao autoconhecimento, passando pelo reconhecimento de si até alcançar o reconhecimento do outro (RICOEUR, 2006).

---

pode-se dizer que, segundo Hegel, a alteridade acompanha todo o desenvolvimento dialético da Ideia, porque é inerente ao movimento negativo, intrínseco a esse movimento. De fato, tão logo estejam fora do ser indeterminado, que tem como negação o nada puro, as determinações negativas da Ideia tornam-se, por sua vez, alguma coisa de determinado, isto é, um 'ser outro' que não aquilo mesmo que negam. 'A negação – não mais que o nada abstrato, mas como um ser determinado e um algo – é somente a forma para esse algo, é um ser outro'" (ABBAGNANO, 2003, p. 34-35).

Ao mencionar a dimensão espiritual, é possível investigar, também, a compreensão da filosofia a seu respeito. Abbagnano (2003, p. 354) evoca o substantivo do qual deriva o adjetivo espiritual, ou seja, a palavra espírito, e o define como "alma racional ou intelecto em geral[88]". Embora esta seja considerada a definição mais apropriada relativa ao campo filosófico, Abbagnano (2003) também atribui ao termo espírito o significado de pneuma, ou sopro animador, aquele que dá a vida[89].

Ferreira (1988, p. 270) também atribui à palavra espírito alguns significados comuns aos da filosofia, compreendendo-o como:

> **1.** A parte imaterial do ser humano; alma. [...] **4.** Imaginação, engenho, inteligência, finura. **5.** Ânimo, índole. **8.** Faculdade de entender, de conhecer, de aceitar as coisas. **9.** Ideia, pensamento; cabeça. [...]. **11.** *Filos.* O pensamento em geral, o sujeito da representação, com suas atividades próprias, e que se opõe às coisas representadas; à matéria ou à natureza.

Frankl (1989a), em conformidade com os sentidos atribuídos acima, acredita que o espírito é o local onde reside a liberdade do ser humano para a ação e para a escuta de sua consciência, o que o torna responsável por suas ações.

Espírito Santo (2007) atribui o mesmo significado que Frankl (1989a) à dimensão espiritual, sobretudo quando afirma que

> A espiritualidade é uma dimensão do ser humano, que existe independentemente de suas crenças religiosas. Mesmo os que não creem também são portadores de tal dimensão. [...] A dimensão espiritual do ser humano é aquela capaz de inspirar a beleza, a alegria e o amor (ESPÍRITO SANTO, 2007, p. 67-68).

Goswami (2010) afirma que muitos dos problemas vivenciados pela sociedade atual decorrem da tentativa de considerar a dimensão espiritual como dissociada da matéria.

---

[88] Para Abbagnano (2003, p. 354-355), "foi Descartes quem introduziu e impôs esse significado. 'Portanto, a rigor, não sou mais que uma coisa que pensa, um espírito, um intelecto ou uma razão, termos cujo significado antes me era desconhecido'. [...] 'A substância na qual reside imediatamente o pensamento aqui é chamado de *espírito*. Embora esse nome seja equívoco, porque às vezes é atribuído também ao vento e aos liquores sutilíssimos, não reconheço nenhum outro mais apropriado'. Embora nessa expressão de Descartes a noção de substância sirva de intermediária entre o significado novo e antigo (substância incorpórea) do termo, seu uso em descartes acaba por torna-la equivalente a consciência. Substância pensante, consciência, intelecto ou razão são, portanto, sinônimos de espírito".

[89] Abbagnano (2003, p. 354) afirma que *pneuma* ou sopro animador 'é o significado originário do termo [espírito], do qual derivam todos os outros. Esse significado ainda permanece nas expressões em que espírito significa 'aquilo que vivifica'. Kant usou o termo nesse sentido em sua teoria estética: 'No significado estético, espírito é o princípio vivificante do sentimento. Mas aquilo com que esse princípio vivifica a alma, a matéria de que serve, é o que confere impulso finalista à faculdade do sentimento e a insere num jogo que se alimenta de si mesmo e fortifica a faculdade de que resulta'. [...] Foi com esse sentido que a palavra espírito permaneceu no uso corrente, em que às vezes se contrapõe a 'letra', para indicar o que vivifica ou, sem metáfora, o significado autêntico de alguma coisa'.

> Hoje vivemos inúmeros problemas de ordem social e cultural, em que se destacam o aquecimento global, o terrorismo e as constantes crises econômicas. Mas há outros dilemas não menos importantes. Um imenso abismo está se abrindo entre ricos e pobres, e a classe média está sendo comprimida. Nossa democracia se curva à influência sempre crescente da mídia e do dinheiro. A educação não inspira. Os custos de saúde crescem assustadoramente, e assim por diante.
> A origem de todos esses problemas está na ideia mecanicista de que há um conflito entre espírito e matéria. Mas a boa notícia é que essa aparente contradição vem se desfazendo com a consolidação do novo paradigma científico, abrangente e integrador, que, [...] redescobre a espiritualidade ao afirmar que é a consciência e não a matéria, o substrato para tudo o que existe (GOSWAMI, 2010, p. 08).

Conceber o homem a partir da abordagem tridimensional, considerando sua constituição física, psíquica e espiritual, permite que esta reflexão se estenda, novamente, para as questões relativas ao sentido[90].

Tanto Abbagnano (2003) quanto Ferreira (1988) concordam que o sentido permite ao homem manter-se consciente de suas sensações e de suas próprias ações, pois está ligado às conexões que internamente estabelece consigo mesmo, com o outro e com a sociedade. Neste caso, o sentido também proporciona ao sujeito a reflexão sobre sua vida e sobre as situações por ele vivenciadas, na tentativa de extrair delas o seu significado, o seu propósito.

Frankl (1989a) afirma que o sentido é um problema[91] que se apresenta para o homem em determinados momentos de sua existência. O autor o compreende como uma necessidade inerente ao ser humano de investigar as causas e os propósitos das situações que enfrenta durante sua vida.

> O problema do sentido da vida quer se apresente quer não expressamente, cumpre defini-lo como um problema caracteristicamente humano. Por conseguinte, o pôr-se em questão o sentido da vida não pode ser nunca, de per si, expressão do que

[90] “Falar de espiritualidade é expressar através de uma linguagem afetiva uma experiência de relação, de interconexão, que proporciona sentido para a vida, pois é uma jornada desde nossa interioridade, desde o nosso coração, não entendido de forma sentimental, mas como metáfora de nossa capacidade para estabelecermos relações recíprocas, para desenvolver uma verdadeira intimidade com as pessoas e coisas, atitude que parece ser a forma mais plena de amor, bem como o espaço para que o amor desabroche. O coração, no sentido semita é a faculdade que integra as múltiplas dimensões da pessoa humana: corpo e espírito, inteligência e vontade, sentimento e imaginação. Esta jornada, desde o coração, é um mergulho em busca do próprio poço, donde jorra a água viva que permite viver, conviver, descobrir sentido, amar, sonhar, curar-se, buscar força, coragem, energia, e que desemboca num compromisso ético. A vivência da espiritualidade possibilita novas relações inter-humanas e uma nova ordem mundial” (TEPEDINO, 1999, p. 668).

[91] Problema aqui tem o significado de “questão não solvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento” (FERREIRA, 1988, p. 530). Significa, também, “qualquer situação que inclua a possibilidade de uma alternativa. O problema não tem necessariamente caráter subjetivo, não é redutível à dúvida, embora em certo sentido, a dúvida também seja um problema. Trata-se mais do caráter de uma situação que não tem um significado único ou que inclui alternativas de qualquer espécie” (ABBAGNANO, 2003, p. 796).

> porventura o homem tenha de doentio, é antes e sem mais, para falarmos com propriedade, expressão do ser humano – expressão precisamente do que há de mais humano no homem (FRANKL, 1989a, p. 56).

Questionar-se sobre o sentido não representa uma característica psicológica doentia, mas uma expressão da dimensão espiritual do homem. Com isso, torna-se possível e natural[92] o questionamento sobre o sentido do processo de autoria presente no contínuo estado de formação profissional e pessoal do professor formado, do professor em processo de formação e do pesquisador.

Cortella (2003) afirma que identificar o ser humano, diferenciando-o dos animais, das plantas e dos objetos, tem como significado a procura por uma definição daquilo que o circunscreve, que delimita o seu lugar. Os questionamentos sobre "nós mesmos, a razão de sermos e de nossa origem e destino, isto é, o sentido de nossa existência, é, de fato, um tema presente em toda a História" (p. 24).

> Este é dos mais antigos temas que a humanidade se vem colocando no decorrer dos séculos. Por mais abstratas que pareçam, perguntas como *Por que estamos aqui neste mundo? Quem ou o que o faze? Por que nós? De onde viemos e para onde vamos? Por que existe alguma coisa e não nada?* têm sido cruciais. De uma ou outra forma, individualmente ou nos grupos sociais, essas dúvidas são objetos de reflexões, temores, confrontos, desesperos, etc. (CORTELLA, 2003, p. 24, grifos do autor).

Por meio do questionamento sobre o sentido de sua existência, o homem pode chegar a conclusões muito interessantes, como a mencionada por Cortella (2003, p. 26-27) no trecho abaixo:

> De forma caricatural (mas não falsa), assim se poderia responder à questão *Quem sou eu?*: sou apenas um indivíduo entre outros 5,5 bilhões, pertencente a uma única espécie entre outras 30 milhões diferentes, vivendo em um planetinha, que gira em torno de uma estrelinha entre outras 100 bilhões que compõem uma mera galáxia em meio a outras 100 bilhões, presentes em um dos universos existentes. (grifos do autor).

Esta conclusão apresentada pelo autor permite a elaboração da seguinte pergunta: "Qual o sentido, então, de existirmos se um dia, tudo pode acabar?" O mesmo autor apresenta uma possibilidade de resposta a esta questão:

> Que não há um sentido pronto, nem um sentido único que nos tenha sido entregue de antemão. Somos, antes de mais nada, construtores de sentido, porque,

[92] Não é natural afirmar que o sentido da autoria seja uma questão óbvia. Natural é a condição de buscar o sentido, pois se configura como uma característica inerente à dimensão espiritual do homem. Esta dimensão faz parte da natureza humana, ou seja, lhe é condição natural.

> fundamentalmente, somos construtores de nós mesmos, a partir de uma evolução natural (CORTELLA, 2003, p. 32).

A partir da observação, análise e interpretação de diversas práticas interdisciplinares, realizadas no capítulo anterior, e da discussão sobre o processo de autoria na constituição do professor, apresentada anteriormente, passei a afirmar que as intervenções didáticas frequentemente nascem a partir da observação docente sobre a realidade em que vive e sobre as relações que seus alunos estabelecem consigo mesmos, com ele e com o conhecimento. A partir daí, o professor inicia a realização de uma série de perguntas conceituais e práticas, primeiramente a si mesmo e depois aos discentes, com o objetivo de uma reflexão mais pormenorizada acerca dos assuntos em discussão. Estes questionamentos conduzem o professor à descoberta do sentido que fundamenta a sua prática docente, pois assumem, também, características existenciais.

Freire, M. (1997, p. 45), da mesma forma, afirma que "todo fazer pedagógico nasce de um sonho, de uma falta que nos impulsiona na busca de um fazer". Segundo ela, toda ação didática seria impulsionada por um desejo, por parte do professor, de encontrar sentido em sua prática docente e de fazer com que seus alunos também o encontrem. A "falta" apresentada pela autora significa que o professor deve sempre ser impulsionado por uma sensação de inacabamento, de que falta algo para completar, para criar, para fazer ou para experimentar.

É possível, também, a extensão desta reflexão ao universo do pesquisador, conforme visto no texto "Ser autor" desta tese: sua busca por respostas aos problemas de pesquisa e a procura pela metodologia mais adequada ao seu registro, se configuram no desejo da descoberta do sentido em sua prática.

Compreendo que o sentido não se apresenta ao homem de forma pronta ou acabada e, muitas vezes, não é tão simples encontrá-lo. Para isto, o homem precisa aventurar-se pelo caminho do autoconhecimento.

Ao definir o autoconhecimento como uma possibilidade de encontrar sentido, Espírito Santo (1998, p. 74) utilizou-se de um texto poético transcrito abaixo, pois acredita que eles "dizem mais do que pretendemos, por não se tratar tão-somente de uma manifestação racional, mas também de uma participação da emoção e do espírito".

Bela Adormecida
Quinze anos
Dedo picado e o sono
Sono infindo da jovem
E de todo o Reino

Pesadelos, falta de sentido...
Tem olhos e não vê...
Ouvidos e não ouve...
Crescem as sombras e a ausência de significação

Assim cada adolescente
Vive suas transformações
Incompreendido no mundo do "tem que"...
Buscando o indispensável "quero" e "não quero"...

A Educação, tantas vezes
Chamada de bancária –
Não "acorda" os jovens
Mas os induz a sono mais profundo...

Sono agora, que os conduz às drogas
À desafiar normas
À violência destrutiva no mundo que os oprime
Aos vícios que ajudam a "matar o tempo"...

O "Príncipe" que pode acordar a "bela adormecida"
Pode e deve ser o educador... (se ainda não for um "belo adormecido")
Conduzindo-o à fonte interna da criatividade
À hospedar a beleza da Vida...

Iniciar o jovem no conhecimento de si mesmo,
Na percepção da energia construtora ou destruidora,
De que é portador,
Oriunda da Fonte Interior de Sabedoria...

É a tarefa do novo milênio para a Educação:
O autoconhecimento
O desvelar da personalidade integral
A vontade liberta participando da Sinfonia da Criação!

Autoconhecimento que implica o "Nascer de Novo"
No nascer, também para o espírito,
Para a consciência profunda
Do sentido da vida. (ESPÍRITO SANTO, 2001, p. 204-205).

O autor elabora uma definição bastante interessante sobre o autoconhecimento, correlacionando-o às questões do sentido e ao papel atribuído ao professor diante da educação das crianças e dos jovens, com o objetivo da captação deste sentido. Afirma, também, que é individual "o acordar" para a sua realização, o que, para ele, exige "nascer de novo". Frankl (1989a) concorda com Espírito Santo (2001) ao mencionar que:

> A pessoa tem que atingir e captar o sentido, tem que apreendê-lo, percebê-lo e efetivá-lo, isto é, realiza-lo. O sentido, portanto, em virtude da sua relação com a situação, é também por seu turno, irrepetível e único; e esta unicidade do "único que se impõe" faz com que o sentido, extraído da sua trans-subjetividade, em vez de ser algo dado por nós, seja para nós um dado, por muito que a percepção e realização deste dependa da subjetividade do saber e da consciência humanos (FRANKL, 1989a, p. 76).

Frankl (1989a) afirma que, frequentemente, o homem não possui consciência da possibilidade da realização do sentido. Neste caso, as contribuições advindas do resgate das Histórias de Vida dos educadores torna-se uma ação que pode possibilitar-lhes a descoberta do sentido, tanto nas ações passadas como na ativação da consciência para a sua adequada atenção às ações presentes e futuras. É possível a percepção deste movimento nos relatos apresentados nos capítulos anteriores, nos quais alunas do curso de Pedagogia tiveram a oportunidade de relembrar experiências marcantes presentes em suas trajetórias de vida as quais, de alguma forma, estavam repletas de sentido.

Verifiquei, também, a possibilidade de encontrar sentido nas pesquisas realizadas no GEPI. Para Matos (2003), um de seus membros, o pesquisador interdisciplinar deve passar, obrigatoriamente, por um processo de autodescoberta para que sua tese possua sentido. No decorrer de sua pesquisa de doutorado, ele demonstrou o desejo de ir à raiz dos problemas existentes no ensino da Arte. Para o pesquisador, era preciso propor muito mais do que soluções simples. Por isso, recorreu à interpretação dos fundamentos teóricos convergentes com as suas hipóteses, com a realidade social dos alunos que se matriculavam no curso de Arte e com os elementos que constituíam a sua própria História de Vida enquanto professor e pesquisador. Somente a partir de tais conhecimentos, o autor pôde perceber o sentido real de sua tese.

Da mesma forma, Taino (2008), ao defender sua tese de doutorado, afirmou que o processo investigativo deve ter como foco a pessoa do professor, para a adequada compreensão do mundo subjetivo de suas representações e de seus desejos, presentes no âmbito das atividades educativas. Para a pesquisadora, a atenção às falas dos educadores e aos seus silêncios permite a percepção da escola como um local de troca de experiências, de partilha de sentimentos, de crenças e de sonhos, ou seja, um ambiente favorável à descoberta do sentido.

O encontro do sentido é algo extremamente complexo, já que exige um mergulho nas dimensões profundas da existência humana. Porém, permanece como uma

possibilidade a ser escolhida. Concordo com Frankl (1989a) quando menciona que este caminho é para os otimistas. Espero profundamente que os leitores desta tese se considerarem inclusos nesta categoria de seres humanos:

> O pessimista assemelha-se a um homem que está diante de um calendário de parede e vê, com medo e tristeza, como o calendário – a que arranca diariamente uma folha – fica cada vez mais fino; ao passo que quem conceber a vida no sentido do que acima se disse, parece-se com um homem que cuidadosamente toma a folha que acabou de separar do calendário, para juntá-la às restantes, já arrancadas, sem deixar de inscrever no verso uma notícia a modo de diário, a fim de se lembrar, cheio de orgulho e alegria, de tudo o que nessas notícias assentou – de tudo o que na vida foi 'realmente vivido' (FRANKL, 1989a, p. 65).

A capacidade de ação sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o meio, confere ao homem a possibilidade do encontro do sentido. Nesse caso, é possível a observação de uma convergência com uma das definições atribuídas por Fazenda (2001) à Interdisciplinaridade: para a autora, a Interdisciplinaridade é uma categoria de ação.

Se para Frankl (1989a, p. 45) "ser homem significa [...] dirigir-se [...] a algo ou a alguém: entregar-se [...] a uma obra a que se dedica, a um homem que ama, ou a Deus a quem serve", e para Fazenda (2001) a Interdisciplinaridade deve ser vivida; a descoberta do sentido das coisas e, no caso desta pesquisa, do sentido de ser autor, exige, necessariamente, a descoberta de como realizar este sentido, ou seja, de como colocá-lo em prática, proposta que será verificada a seguir.

6.2 INTERPRETAÇÃO PRÁTICA DO SENTIDO: REALIZAR VALORES

Frankl (1989a) afirma que os valores são possibilidades atribuídas aos sujeitos para a realização do sentido. Cumpre, neste ínterim, a compreensão do significado do termo "valor".

A palavra valor, para Ferreira (1988, p. 663), possui tanto o significado do equivalente em dinheiro por uma mercadoria, quanto a importância que se dá a algo, no sentido de "qualidade pela qual determinada pessoa ou coisa é estimável, em maior ou menor grau; mérito ou merecimento intrínseco."

Para valores, o autor atribui, dentre outros, o seguinte significado: são "as normas, princípios ou padrões sociais aceitos ou mantidos por indivíduo, classe, sociedade, etc." (p. 663).

Já para a filosofia, o termo valor significa os objetos de escolha moral:

> Em geral, [o valor é] o que deve ser objeto de preferência ou de escolha. Desde a Antiguidade essa palavra foi usada para indicar a utilidade ou o preço dos bens materiais e a dignidade ou o mérito das pessoas. Contudo, esse uso não tem significado filosófico porque não deu origem a problemas filosóficos. O uso filosófico do termo só começa quando seu significado é generalizado para indicar qualquer objeto de preferência ou de escolha, o que acontece pela primeira vez com os estóicos, que introduziram o termo no domínio da ética e chamaram de valor os objetos de escolha moral (ABBAGNANO, 2003, p. 989).

Frankl (1989a) compreende que os valores possuem uma qualidade universal, dirigida para o bem, por isso os definiu como abstratos universais de sentido. Esta concepção também é aceita pela filosofia, ao relacionar o termo valor com princípios regidos pela moral[93].

Para Cortella (2003), os valores são produtos ideais de cultura criados pelos homens para que suas vidas valham a pena, ou, em outras palavras, que a existência tenha sentido. Diz o autor:

> A primeira intenção de todo o ser vivo é manter-se vivo, mas, para nós, não é suficiente a mera sobrevivência apoiada em conhecimentos sobre o mundo: é fundamental que a vida valha a pena. Por isso, um dos produtos ideais da Cultura são os valores por nós criados para o existir humano pois, quando os inventamos, estruturamos uma hierarquia para as coisas e acontecimentos, de modo a estabelecer uma ordem na qual tudo se localize e encontre seu lugar apropriado. Só assim a vida ganha sentido (na dupla acepção de significado e direção) (CORTELLA, 2003, p. 45-46).

---

[93] "Kant identificara o bem com o valor em geral: 'cada um chama de bem aquilo que aprecia e aprova, isto é, aquilo em que há um valor objetivo'; e acrescentava que nesse sentido o bem é bem para todos os seres racionais. [..]. A extensão do termo para indicar não só o bem, mas também o verdadeiro e o belo, se deve aos kantianos. [...]. Polemizando contra o próprio Kant, Beneke afirmava que a moralidade não pode determinar uma lei universal de conduta, mas pode e deve determinar a ordem dos valores que devem ser preferidos nas escolhas individuais; os próprios valores são determinados pelo sentimento. [...].1º A primeira concepção deve, por um lado, insistir na ligação do valor com o homem e por outro na independência do valor. [...]. Para Windelband, o valor é o dever-ser de uma norma que também pode não se realizar de fato, mas que é a única capaz de conferir verdade, bondade e beleza às coisas julgáveis. [...] A intuição sentimental do valor é também um ato de escolha preferencial que segue a hierarquia objetiva dos valores, constituída por quatro grupos fundamentais: valor do agradável e do desagradável, correspondentes à função do gozo e do sofrimento; valores vitais, correspondentes aos modos do sentimento vital (saúde, doença, etc.); valores espirituais, ou seja, estéticos e cognitivos; e valores religiosos. 2º O sucesso do termo valor no mundo moderno se deve em grande parte à obra de Nietzsche e ao escândalo que provocou com a pretensão de inverter os valores tradicionais. Nietzsche declarava depositar suas esperanças 'em espíritos fortes e suficientemente independentes para dar impulso a juízos de valor opostos', para reformar e inverter os valores eternos." (ABBAGNANO, 2003, p. 990-991). Utilizaremos neste estudo a primeira aferição do conceito de valor.

Frankl (1989a) afirma que a realização dos valores ocorre no cotidiano das pessoas, e não no campo subjetivo, das ideias. Para ele, "os valores redundam em exigências do dia e em missões pessoais; ao que parece, só através dessas missões é que se pode intender para os valores que por trás delas se escondem" (FRANKL, 1989a, p. 75).

No entanto, embora a realização dos valores possa ser possível apenas no campo concreto, de acordo com o mesmo autor, nem sempre a sua realização é levada à consciência. Muitas vezes, se realizam valores – e deles se obtém uma "sensação" de sentido – mas não se consegue defini-los.

Como exemplo desta realidade, Klein (2000) observou as práticas de diversos professores norte-americanos e, nelas, verificou a existência de características comuns à práticas interdisciplinares, como a promoção ao diálogo, a cooperação e a troca de conhecimentos. No entanto, ao conversar com os docentes, percebeu que muitas destas práticas eram intuitivas, ou seja, nenhum professor as havia planejado para que ocorressem daquela forma.

Para Frankl (1989b), nem sempre se percebe quando os valores são realizados, por isso, é necessário o caminhar em direção ao autoconhecimento, para que sua realização possa ocorrer de forma consciente.

Ao mesmo tempo em que existem dificuldades à percepção da realização de valores na vida cotidiana, Meireles (2003) aponta uma outra possibilidade para a sua interpretação. Segundo a autora, uma das principais qualidades do educador é caracterizada por sua capacidade de medir os valores que são a ele apresentados.

> Uma das principais porque, em suma, a função do educador repousa na apreciação dos valores de várias espécies – morais, intelectuais, técnicos, etc. – que se nos oferecem na vida, para efetuar a sua adequada aplicação ao problema educacional. [...] Educador é aquele que está constantemente se evoluindo, experimentando em si e em torno de si, todas as modificações que possam constituir um progresso, e que o faz, principalmente, com o fim de medir o valor de cada problema da humanidade, e conhecer o ambiente e o significado da sua tarefa pedagógica (MEIRELES, 2003, p. 267-268).

Frankl (1989a) concorda com Meireles (2003) ao afirmar a existência de uma possibilidade de realizar valores, e que esta possibilidade não é imposta. A consciência do educador, neste caso, o conduz à livre decisão sobre suas escolhas, relembrando-o sempre

da responsabilidade presente em cada uma delas, já que, feita uma escolha, este sempre arcará com suas consequências[94].

Ao relembrar sua trajetória em um campo de concentração[95], Frankl (1989b) afirma que a realização de valores nem sempre possibilita a descoberta imediata de sentido. Muitas vezes, se pratica uma ação com a consciência de que seu sentido só poderá ser realizado no futuro:

> É verdade que se havia alguma coisa para sustentar um homem numa situação extrema como em Auschwitz e Dachau, esta era a consciência de que a vida tem um sentido a ser realizado, ainda que no futuro. Mas sentido e propósito eram apenas uma condição necessária para a sobrevivência, não uma condição suficiente. Milhões morreram apensar de sua visão de sentido e propósito. Sua fé não conseguiu-lhes salvar a vida, mas permitiu-lhes enfrentar a morte de cabeça erguida. Por isso mesmo achei adequado prestar-lhes um tributo por ocasião da inauguração da *Frankl Library and Memorabilia na Graduate Theological Union*, em Berkeley, Califórnia, quando apresentei o estojo com uma doação: um simples punhado de terra e cinzas que trouxera comigo de Auschwitz. "Isto é para recordar aqueles que ali viveram como heróis e morreram como mártires. Incontáveis exemplos de tal heroísmo e martírio testemunham a capacidade, que é só do homem, de descobrir e realizar um sentido, ainda que *'in extremis'* e *'in ultimis'* – numa extrema situação de vida como em Auschwitz e mesmo diante da morte na câmara de gás. Possa nascer daquele sofrimento inimaginável uma consciência maior do incondicional sentido da vida", foram minhas palavras. (FRANKL, 1989b, p. 28, grifos do autor).

Ao refletir sobre o exemplo acima, é possível perceber que a realização de valores não é igual para todas as pessoas. Ela depende que cada sujeito o elabore e que lhe atribua significados. Doar uma porção de terra de um campo de concentração a uma livraria poderia não ter sentido para muitas pessoas. No caso de Frankl, que viveu ali por anos e sobreviveu às mais terríveis situações, esta ação está repleta de significado simbólico. E todo símbolo "só ganha sentido em sua relação com um determinado grupo social, situado em um determinado lugar e inserido em determinado tempo histórico" (CORTELLA, 2003, p. 47).

A partir dessa afirmativa, pode-se constatar que a procura do sentido das ações, dos pensamentos e dos sentimentos é uma característica própria de todo autor, seja ele

---

[94] Cortella (2003, p. 46) afirma que "os *valores* que criamos produzem uma 'moldura' em nossa existência individual e coletiva, de modo a podermos enquadrar nossos atos e pensamentos, situando-os em uma *visão de mundo* (uma compreensão da realidade) que *informe* (dê forma) os nossos conhecimentos e *conceitos* (nossos entendimentos); é a partir dos conceitos que guiamos nossa existência e, de uma certa forma, porque antecedem nossas ações, são também os nossos conceitos prévios prévios, nossos *preconceitos* (pré / conceitos). Entretanto, valores, conhecimentos e preconceitos mudam porque humanos devem mudar; como a vida é processo e processo é mudança, *ser* humano é ser capaz de ser *diferente*" (grifos do autor).

[95] Frankl foi mantido preso em campos de concentração durante a II Guerra Mundial, sobrevivendo, inclusive, a Auschwitz.

professor formado, pesquisador ou professor em formação. Isto porque o desejo de autoria é sempre uma atividade consciente, e fundamentada, também, na dimensão ontológica, a mesma que Frankl (1989a) definiu como dimensão espiritual.

Nesse sentido, o autor apresenta três possibilidades para a realização de valores, ou seja, possibilidades de praticá-los de forma consciente e intencional. Iniciarei, agora, a sua análise e interpretação, a fim de verificar se também são características próprias dos que caminham em direção à autoria.

6.2.1 Valores criativos

Frankl (1989a) afirma que uma das possibilidades de encontro do sentido se dá através da realização dos valores criativos. Ferreira (1988, p. 187) afirma que o termo criativo é um adjetivo que remete ao terceiro significado da palavra criador e significa, também, criatividade. O terceiro significado da palavra criador o considera como “inventivo, fecundo, criativo”.

Compreende-se, também, que estes dois adjetivos possuem sua origem no verbo criar, que para Ferreira (1988, p. 187), possui a seguinte acepção:

> **Criar.** *V.t.d.* **1.** Dar existência a; tirar do nada. **2.** Dar origem a; gerar, formar. **3.** Dar princípio a; produzir, inventar, imaginar, suscitar. **4.** Estabelecer, fundar, instituir. **5.** Alimentar, sustentar. **6.** Instruir, educar. **7.** Promover a procriação de. **8.** Entregar-se à cultura de; cultivar. **9.** Adquirir, granjear. **10.** Adquirir, cobrar. **11.** Vir a ter; adquirir. *T.d. e Transobj.* **14.** Tornar; fazer. **15.** Encher-se de pus (uma ferida). *P.* **16.** Nascer, originar-se. **17.** Formar-se, crescer, desenvolver-se; educar-se.

De modo geral, estes significados levam à afirmação de que ser criativo significa, fundamentalmente, exercer alguma ação de criação, de elaboração, relacionada à dimensão do saber fazer.

Para Frankl (1989a) esta possibilidade de criação ou de saber fazer estabelece a conexão dos valores criativos ao campo do trabalho, presentes nas ações que as pessoas exercem em seu cotidiano.

Cortella (2003) considera o trabalho como uma ação transformadora consciente exercida pelo homem sobre sua realidade, a partir de sua necessidade de modificar o ambiente que o rodeia[96].

> Essa ação transformadora consciente é exclusiva do ser humano e a chamamos de trabalho ou práxis; é consciência de um agir intencional que tem por finalidade a alteração da realidade de modo a molda-la às nossas carências e inventar o ambiente humano. O trabalho é, assim, o instrumento da intervenção do humano sobre o mundo e de sua apropriação (tornar-se próprio) por nós (CORTELLA, 2003, p. 41).

Abbagnano (2003, p. 964) também considera tal abordagem, ao afirmar que o trabalho é uma "atividade cujo fim é utilizar as coisas naturais ou modificar o ambiente e satisfazer as necessidades humanas". Para este autor, o conceito de trabalho ainda implica três condições, as quais são objeto de estudo filosófico[97]:

---

[96] Cortella (2003, p. 40-41) ainda afirma que o trabalho é a ferramenta pela qual o homem enfrenta sua realidade. Para o autor, adaptar-se a ela significa conformar-se a morrer, o que não é característica própria do humano. Da mesma forma, apenas pensar em como modifica-la também não seria suficiente para interferir no mundo, precisa-se agir. Assim, para ele, "nossa relação de interferência no mundo se dá por intermédio da *ação*; entretanto, não é uma ação qualquer o que nos distingue, pois todos os animais têm ação. Nossa ação, porque altera o mundo, é *ação transformadora*, modificadora, que vai além do que existia; todavia, alguns outros animais também têm ação transformadora. O que vai nos diferenciar, de fato, é que só o animal humano é capaz de *ação transformadora consciente*, ou seja, é capaz de agir intencionalmente (e não apenas instintivamente ou por reflexo condicionado) em busca de uma mudança no ambiente que o favoreça" (grifos do autor).

[97] A filosofia apresenta uma reflexão cronológica acerca do desenvolvimento do conceito de trabalho que acredito ser importante para fundamentar nossa discussão acerca da possibilidade que o sujeito tem de realizar valores criativos por seu intermédio. Primeiramente, o trabalho manual era considerado menor que a atividade intelectual. "Com esse mesmo aspecto, na Bíblia o trabalho é considerado parte da maldição divina, decorrente do pecado original (Gn. 3, 19). Nem texto famoso de São Paulo, o preceito 'Quem não quer trabalhar, não coma' deriva da obrigação de não onerar os outros com o cansaço e o sofrimento do trabalho (II Tess 3, 8-10). Era nesse mesmo sentido que Santo Agostinho [...] e São Tomás [...] prescreviam o trabalho como preceito religioso. [...] Com base nisso, fixava-se a contraposição entre o trabalho manual e atividade intelectual, entre artes mecânicas e artes liberais. Mesmo no Renascimento, a defesa quase unânime feita por literatos e filósofos da vida *ativa* em oposição à *contemplativa* e a condenação unânime ao *ócio* (que perde o caráter de disponibilidade para atividades superiores atribuído pela Antiguidade clássica) nem sempre levam à revalorização do trabalho manual" (ABBAGNANO, 2003, p. 964, grifos do autor). O autor ainda afirma o Iluminismo marca a reivindicação da dignidade do trabalho manual, "a partir do qual Rousseau desejava que Emilio adquirisse as primeiras ideias sobre solidariedade social e sobre as obrigações que ela impõe" (ABBAGNANO, 2003, p. 965). Foi somente no Romantismo que se começou a estabelecer a relação entre o trabalho e a natureza do homem. "Hegel considerava o trabalho como 'mediação entre o homem e seu mundo'; isso porque, diferentemente dos animais, o homem não consome de imediato o produto natural, mas elabora de maneiras diferentes e para os fins mais diversos a matéria fornecida pela natureza, conferindo-lhe assim valor e conformidade com o fim a que se destina. Só na satisfação de suas necessidades através do trabalho é que o homem é realmente homem, porque assim se educa tanto *teoricamente* por meio dos conhecimentos que o trabalho exige, quanto na *prática*, ao habituar-se à sua ocupação, ao adequar suas atividades à natureza da matéria e ao adquirir aptidões universalmente válidas". (p. 965). Por fim, o mesmo autor (p. 966), afirma que do ponto de vista da ética religiosa, existe uma estreita relação do trabalho com a dignidade humana: "O dever de trabalhar para viver exprime o universal humano, inclusive no sentido de ser uma manifestação da liberdade. É exatamente por meio do trabalho que o homem se torna livre; o trabalho

> 1) *dependência* do homem em relação à natureza, no que se refere à sua vida e aos seus interesses: isso constitui a necessidade, num de seus sentidos; 2) reação ativa a essa dependência, constituída por operações mais ou menos complexas, com vistas à elaboração ou à utilização dos elementos naturais; 3) grau mais ou menos elevado de esforço, sofrimento ou fadiga, que constitui o *custo* humano do trabalho (ABBAGNANO, 2003, p. 964, grifos do autor).

Ferreira (1988, p. 642) também acredita que o trabalho seja constituído por atividades produtivas. No entanto, aponta dezenove significados para conceituá-lo. Utilizarei, aqui, os significados mais apropriados à reflexão desta pesquisa, a saber:

> **Trabalho.** *S.m.* **1.** Aplicação das forças e faculdades humanas para alcançar determinado fim. **2.** Atividade coordenada, de caráter físico e/ou intelectual, necessária à realização de qualquer tarefa, serviço ou empreendimento. [...]. **6.** Qualquer obra realizada. **7.** Maneira de trabalhar a matéria, com manejo ou a utilização de instrumentos de trabalho; *trabalho com cinzel; trabalho ao microscópio*. [...]. **11.** Atividade que se destina ao aprimoramento ou ao treinamento físico, artístico, intelectual, etc. [...]. **14.** Tarefa, obrigação, responsabilidade. [...]. **18.** *Med.* Trabalho de parto.

Frankl (1989a), ao mencionar o trabalho como o meio pelo qual o homem realiza os valores criativos, admite todas as definições acima para sua conceptualização. No entanto, para ele, não importa em que o homem trabalha. O que realmente configura a realização de um valor é o modo como este homem trabalha, ou seja, sua atitude[98] diante do trabalho.

> Um homem simples que realmente cumpre as tarefas concretas impostas pela família e a profissão é, a despeito da sua vida "pequena", bem "maior" e mais altamente colocado do que, por exemplo, um "grande" estadista que, com uma penada, pode dispor da sorte de milhões de pessoas, mas toma as suas decisões sem prestar atenção à consciência (FRANKL, 1989a, p. 81).

Além de se ater aos modos pelos quais o homem trabalha, o autor não compreende ser esta uma ação própria do mundo dos adultos, quando já podem receber remuneração pelo seu trabalho. Neste conceito estão inclusas todas as ações passíveis de realização por qualquer pessoa, independente de sua idade e da existência de um pagamento para elas.

---

domina a natureza: com o trabalho ele mostra que está acima da natureza. [...]. Essa estreita conexão do trabalho com a existência humana [...] passa a ser lugar comum na filosofia e, em geral, na cultura contemporânea. Mesmo fora do âmbito marxista, o caráter penoso do trabalho não é atribuído ao trabalho em si, mas às *condições sociais* em que ele é realizado nas sociedades industriais. Dewey diz: 'É *natural* que a atividade seja agradável. Ela tende a encontrar saídas e encontra-las é, em si, gratificante porque marca um êxito parcial. O fato de a atividade produtiva ter-se tornado tão inerentemente insatisfatória que os homens precisam ser induzidos a empenhar-se nela por vias artificiais é prova de que as condições em que o trabalho se realiza impedem o conjunto de atividades, em vez de promovê-las, irritam e frustram as tendências naturais, em vez de orienta-las para a fruição'" (grifos do autor).

[98] Nesse conceito verificamos o mesmo sentido atribuído pela Interdisciplinaridade (FAZENDA, 2001) ao termo atitude.

O ato de trabalhar, para Ferreira (1988), implica três questões concordantes com a concepção acima mencionada por Frankl (1989):

> **Trabalhar.** *V. int.* **1.** Ocupar-se em algum mister; exercer o seu ofício; aplicar a sua atividade. **2.** Esforçar-se para fazer ou alcançar alguma coisa; aplicar diligência, trabalho; lidar, empenhar-se. [...]. **11.** Fazer com cuidado; esmerar-se na feitura ou execução de. (FERREIRA, 1988, p. 642).

Esta compreensão acerca do ato de trabalhar pode ser estendida, por exemplo, aos jovens e às crianças, já que considera a realização de alguma atividade passível de esforço, empenho e cuidado, a fim de realizar algo. Assim, crianças e jovens podem realizar valores criativos, pois podem trabalhar. O trabalho de uma criança pode ser, neste caso, uma atividade realizada em casa de forma rotineira, como arrumar a cozinha, por exemplo. O de um jovem, uma produção de texto a ser entregue para seu professor.

Sob essa perspectiva, existem inúmeras possibilidades para a realização desta categoria de valores na escola. Acredito, até mesmo, que muitos educadores já o fazem sem, contudo, reconhecerem esta dimensão em suas práticas, ou seja, sem leva-las à consciência.

Para melhor exemplificar este conceito, utilizarei de dois relatos advindos, novamente, de minhas memórias profissionais. O primeiro deles descreve uma de minhas experiências ao observar a prática docente de uma das professoras da Escola SESI do Ipiranga, no ano de 2007. O segundo descreve uma experiência atual como professora da disciplina “Fundamentos e Metodologia da Alfabetização” do curso de Pedagogia da Faculdade de Pindamonhangaba, no ano de 2010.

No início do ano de 2007, enquanto era diretora da Escola SESI do Ipiranga, muitas mudanças estruturais ocorreram por iniciativa dos órgãos gestores do SESI-SP. Dentre elas, a implementação gradativa do Ensino Médio no período da tarde, onde, até então, estudavam apenas as crianças da Educação Infantil e dos ciclos iniciais do Ensino Fundamental. Todos os membros da equipe docente e funcionários se encontravam diante de um dilema: seria possível promover uma convivência saudável e prazerosa entre estas duas faixas etárias tão distintas?

Juntamente com a professora de Arte iniciei um Projeto Institucional denominado “111 maneiras de olhar”. Aproveitamos um projeto antigo das turmas de Educação Infantil, que se intitulava “Arte e Cultura” e o adaptamos à realidade do Ensino Médio. O objetivo

principal era a compreensão, por parte dos adolescentes recentemente ingressos na escola, que a instituição possuía uma história e que esta história era construída por todos, desde os alunos menores, de quatro anos. Resgatamos todas as obras dos artistas vistos pelas crianças da Educação Infantil nos últimos cinco anos, para que os alunos do Ensino Médio escolhessem com quais delas gostariam de trabalhar. Dentre os artistas apresentados, os alunos elegeram os seguintes: Aldemir Martins, Romero Brito e Tarsila do Amaral, todos brasileiros.

Após escolherem quatro obras de cada autor, os alunos do Ensino Médio iniciaram uma atividade árdua, que durou seis meses: ampliaram cada uma das obras e as reproduziram no muro externo da escola. Embora simples, esta atividade permitiu que o grupo de alunos se integrasse e se descobrisse participante da história e do cotidiano da escola. Esta turma formou-se em 2009 e, coincidentemente, não tivemos um único problema de caráter disciplinar.

Percebe-se que o modo como o muro foi pintado foi reflexo da atitude atribuída por cada aluno à tarefa, desde a escolha das obras, das cores, dos materiais e da divisão dos trabalhos. Por meio deles mesmos, nos anos seguintes, as atividades foram se ampliando: pintaram alguns corredores da escola, depois o refeitório.

Em março do ano de 2010, a professora de Arte obteve o reconhecimento de seu trabalho através da conquista de uma homenagem especial, realizada pelos organizadores do Prêmio “Construindo a Nação[99]”, após a inscrição de seu projeto na Comissão Organizadora do prêmio.

Já na disciplina Fundamentos e Metodologia da Alfabetização, desenvolvida no ano de 2010 com as alunas do 4º Semestre do Curso de Pedagogia da Faculdade de Pindamonhangaba, verifiquei que algumas delas também puderam realizar valores criativos, a partir da realização de uma atividade intelectual rotineira.

---

[99] O Prêmio Construindo a Nação foi instituído no ano de 2000 pelo Instituto da Cidadania Brasil com o objetivo de destacar, valorizar e mostrar as ações que as escolas públicas e privadas, de Ensinos Médio, Fundamental e EJA realizam com a presença ativa de seus alunos no diagnóstico e ações práticas de solução para problemas das comunidades onde as escolas estão situadas. O prêmio visa ainda valorizar o papel do educador no processo de formação do seu aluno como cidadão e estimular os estudantes a participar ativamente dos projetos de sua escola preparando-os para a vida do país, pela relevância da aprendizagem tida na convivência com as demandas sociais das comunidades.
Disponível em: <http://www.institutocidadania.org.br/HTML/constru_nacao_opremio.htm.> Acesso em: 01 fev. 2011.

Estávamos trabalhando com o tema “Letramento”, discutindo sobre a importância de propor às crianças o contato com vários gêneros do discurso durante o processo de alfabetização. Ao mesmo tempo eu, enquanto docente deste curso, desenvolvia um projeto paralelo de resgate das memórias de vida e formação das alunas, a fim de contribuir com a construção de sua identidade profissional.

Aproveitei a oportunidade e fiz a leitura para a classe do livro infantil “Como um rio: o percurso do menino Cortez” (CASADEI, 2010). Pedi-lhes para que, primeiramente, refletissem sobre a nota dedicatória da autora, a qual apresentava o seguinte texto: “Aos que acreditam que bons livros ajudam a melhorar as pessoas” (p. 03). Em seguida conversamos sobre a maneira através da qual a autora uniu os registros biográficos do personagem da história, comparando a sua vida ao percurso de um rio. Para isto, a autora fez uso da linguagem própria de uma narrativa infantil. Por fim verificamos, coletivamente, que a forma articulada da escrita e o foco em momentos significativos permitiram transmitir aos leitores a mensagem subjetiva presente na narrativa: a de que as crianças precisam de bons exemplos para tornarem-se bons cidadãos.

Posteriormente, propus às alunas a realização da seguinte atividade: elas deveriam escolher um dos gêneros do discurso vistos em sala de aula (receita, poema, texto instrucional, notícia de jornal, carta, fábula, história em quadrinhos ou conto de fadas) e após, deveriam fazer o seguinte relato ao restante da classe: qual o aspecto de suas histórias de vida que poderia ser considerado o principal responsável pela constituição da profissional docente que, em breve, se tornariam. Transcrevo abaixo os textos de seis alunas, os quais foram elaborados de forma mais apurada, o que possibilitou a cada uma delas a realização dos valores criativos.

O primeiro texto foi escrito por uma aluna que decidiu fazer uso do gênero “receita” para a descrição dos aspectos marcantes presentes em sua História de Vida. Segundo seu relato, ela e mais três irmãos foram adotados por uma família que já possuía vários filhos. Para ela, esta foi a maior demonstração de amor já recebida em sua vida, pois a fez enxergar que sempre é possível fazer o bem, mesmo com poucas condições materiais. Isto a faz pensar, sempre, na possibilidade que tem em suas mãos de propagar este gesto de amor e acolhimento através da profissão que escolheu: ser professora. As colegas de turma já sabiam deste fato, porém, foram surpreendidas pelo cuidado na elaboração de seu texto, no qual relatou tanto as situações práticas quanto as subjetivas que marcaram sua infância.

Ao mesmo tempo em que atentou-se aos detalhes importantes de sua história, a aluna se deteve a todas as características exigidas pelo gênero textual. O resultado pode ser observado a seguir:

Doce amor da minha vida

Massa:
1 xícara de papai bom e dedicado
1 e ½ xícara de mamãe amorosa
1 xícara de vovozinha alegre e com bons exemplos
4 colheres de café de crianças lindas (1 de menina pequenina e 3 de meninos bem sapecas)
4 xícaras de crianças do coração

Modo de preparo:
Coloque todos os ingredientes dentro de uma casa bem grande, com um quintal gramado, com uma mangueira com balanço para boas travessuras, varandas com janelas amplas que permitem que o sol entre com sua luz a brilhar e a tudo iluminar. Neste momento, já pode sentir o aroma de bolo de fubá da tarde servido quentinho e com café.
Bata tudo na batedeira da minha vida, na velocidade baixa em alguns momentos e, em outros, na velocidade máxima, para que cada ingrediente, a seu tempo, ganhe condições de desenvolver os seus melhores sabores e aromas.
Asse no forno do coração no tempo que não para e que até hoje assa esta massa lentamente e com afeto nos corações daqueles que por aquela casa passaram e, com aquela vida, viveram.

Cobertura:
1 xícara de menina delicada que doou tudo o que tinha
1 xícara e ½ de meninos bem levados (1 bem sorridente, 1 bem gordinho e 1 que pouco se vê, pois vive com a vovó – é o seu xodó)
4 xícaras bem cheias de meninas (1 bem ciumenta, 1 bem geniosa e 2 iguaizinhas, que até parecem gêmeas) – todos do coração, cada um com sua razão

Modo de preparo:
Mexer bem para que o sabor agridoce possa aparecer e destacar as diferenças e unir as semelhanças e as afinidades de cada um. Polvilhe com todo o cuidado sobre a massa. Neste momento não precisa levar ao forno, apenas regue com muito respeito e muita dedicação de pai e mãe.

Rendimento:
Porções eternas de gratidão, respeito, carinho, afeto e muito aprendizado.

Aluna 01

O segundo texto foi escrito por uma aluna que decidiu fazer uso do gênero "notícia de jornal", com o objetivo de relatar uma experiência constrangedora por ela vivenciada durante o Ensino Médio. Segundo seu relato, uma de suas professoras era bastante famosa por ridicularizar seus alunos perante a classe quando escreviam ou pronunciavam alguma palavra de forma errônea. Quando algo deste tipo acontecia, o aluno em questão era obrigado, dependendo do erro cometido, a escrever ou pronunciar a palavra de modo

correto por várias vezes na presença de seus colegas. Inevitavelmente, um dia esta situação também aconteceu com a narradora e as consequências, obviamente, foram desastrosas. Segundo seu depoimento, jamais esqueceu daquela situação, tanto pela exposição de seu erro quanto pelo constrangimento causado. Por este motivo, ela escolheu a notícia de jornal no sentido de poder, depois de anos, manifestar sua indignação e denunciar práticas não educativas que continuam a acontecer nas salas de aula. Percebe-se que a aluna dispendeu muito tempo na elaboração de seu texto, cuidando da linguagem, do conteúdo e da estrutura interna do gênero. Pela satisfação e fluência presentes em sua apresentação, constatei a realização pela aluna dos valores criativos, conforme propõe Frankl (1989a). O resultado pode ser observado a seguir:

Professora Monstro

Uma professora de Ensino Médio está sendo acusada de aterrorizar os alunos em uma escola de Pindamonhangaba.
O ato acontece toda vez que algum aluno escreve ou pronuncia uma palavra errada. A maldosa professora ri e faz piadas, expondo os alunos a uma situação constrangedora.
As autoridades da cidade foram chamadas e várias emissoras de TV divulgaram o ocorrido, se perguntando como pode uma pessoa que foi formada para ensinar e transmitir segurança causar tanta maldade. Será que esse terror vai contribuir para que suas aulas se transformem em um aprendizado real?
Em depoimento ao nosso jornal, a aluna P. (que foi uma das alunas da Professora Monstro) disse que até hoje escreve de modo errado a palavra que ela a fez repetir.
Vejam, caros leitores, o que ela conseguiu foi apenas instalar mais um trauma que a garota carrega até hoje e que poderia ser evitado.
Cabe a nós, agora, voltar olhares aos futuros educadores para que os mesmos não cometam os mesmos erros que esta professora fez no passado.

Aluna 02

O terceiro texto selecionado pertence a uma aluna que decidiu fazer uso do gênero fábula para a exposição de um aspecto marcante de sua infância, através do qual optou pela docência e pela futura carreira de diretora de escola. Através de seu relato, a aluna expôs à sala que, quando criança, possuía uma amiga cuja mãe era diretora de escola e que, talvez devido a admiração que possuía por ela, passou a alimentar o sonho de exercer a mesma profissão quando adulta. No entanto a amiga disse-lhe, certa vez, que para exercer a mesma profissão de sua mãe ela deveria estudar muito e que, devido a isto, seria necessário percorrer um árduo caminho para a realização de seu sonho, com poucas chances de obter sucesso. Na época, esta situação havia lhe deixado muito aborrecida e pessimista com relação a sua capacidade de conseguir tal intento. No entanto, optou por tomar uma atitude diante da fala da "amiga": ela enfrentaria, sim, todas as dificuldades com o objetivo da

realização de seu sonho. Ao terminar o Ensino Médio, prestou vestibular para o curso de Pedagogia, matriculou-se na Faculdade e permanece estudando, sempre com o firme propósito de exercer a docência e, quem sabe um dia, ter a sua própria escola. Por este motivo, escolheu o gênero fábula para expressar sua experiência, sobretudo porque este gênero apresenta a possibilidade de deixar a moral bastante explícita, o que era sua intenção ao descrevê-la.

A Patinha que sonhava em ser Cisne

Havia uma Patinha Feia, pequenina e magricela, que adorava admirar uma bela Cisne. Todos os dias, a Patinha encontrava a filha da Cisne e lhe dizia:
- Um dia, quando crescer, serei igual à sua mãe. Ficarei a frente de uma escola como a dela!
A pequena Cisne sorria e dizia:
- Esquece, você nunca vai conseguir. Para isso tem que estudar muito e você é uma patinha muito burrinha...
Pois bem, a Patinha Feia cresceu, mas se perdeu de sua amiguinha Cisne. Logo, não pode lhe dizer que está a caminho de seu sonho. Mas sabe também que onde quer que esteja a Cisne Mãe, verá que deixou belos exemplos a serem seguidos.
E hoje segue a Patinha Feia rumo ao sonho de se tornar uma Bela Cisne.

Moral: Não ligue para o que os outros falam, apenas siga os seus sonhos.

Aluna 03

O quarto texto pertence a uma aluna que já concluiu dois cursos universitários: Serviço Social e Letras. Atualmente atua como professora de História e Língua Portuguesa na Rede Pública de ensino da cidade de Pindamonhangaba, município no qual reside. Inicialmente decidiu fazer o Curso de Pedagogia para acompanhar sua filha caçula. Sua filha, no entanto, desistiu dos estudos recentemente. A aluna afirmou, então, que pensou muito em desistir também, mas não o fez porque acredita que jamais o seu conhecimento será suficiente para atuar em sala de aula. Por este motivo, escolheu o gênero “poesia” para expressar o que pensa ser o papel do professor, conforme descrito abaixo:

Ser professor

Ser professor não é fácil
Profissão difícil de ser exercida
Por mexer com letras, palavras e vida
Vida de crianças e adolescentes ávidos
Em saber, conhecer, aprender
Para, no futuro, vencer.

Para ser professor e educador
É necessário ter muito amor
Amor de amigo, pai ou irmão

> Pois é uma profissão-missão
> Que forma a criança
> Que no futuro será a esperança
> De uma nação de abnegação e paz.
>
> Aluna 04

O quinto texto apresenta uma abordagem bastante interessante. Sua autora decidiu pela elaboração de um Manual de Instruções a ser utilizado por aqueles que futuramente tivessem o desejo de cursar Pedagogia. A aluna reuniu algumas características por ela observadas durante a realização do curso e as condensou no formato de um manual. Ao apresentar seu registro, disse ter procurado mesclar aspectos de ordem prática, como a infinidade de trabalhos e atividades extraclasse que o curso exigia, com aspectos mais subjetivos, os quais a motivaram à escolha da profissão.

> **Manual de Instruções para o Curso de Pedagogia**
>
> Para um uso adequado e para uma maior longevidade do Curso de Pedagogia, sugerimos que você siga as seguintes instruções:
>
> Transporte:
> Para se transportar para a Faculdade é preciso ter muita paciência, pois nunca sabemos o que nos espera no longo caminho até ela.
>
> Instalação:
> Ao se instalar, se acomode, porque o tempo passa rápido e a viagem de volta é longa.
>
> Funcionamento:
> Para um perfeito funcionamento, preste muita atenção nas aulas. Dedique-se 100%, pois são momentos preciosos. Quando percebemos, já acabou.
>
> Manutenção e limpeza:
> Os alunos devem pesquisar sempre além do que é dito em sala de aula. Às vezes, o pouco tempo de aula nos restringe à apenas alguns conhecimentos necessários para a nossa área.
>
> Problemas típicos e soluções:
> O problema mais típico do Curso é a quantidade de trabalhos a serem feitos e a falta de tempo para realiza-los. A solução é dar um “jeitinho” para que eles consigam ser um sucesso e surpreendam os professores. A solução é gostar do que faz, das pessoas com quem convive, criando um vínculo de segurança e afetividade.
>
> Aluna 05

O sexto texto, por fim, pertence a uma aluna que possui uma grande amiga em sala de aula. Enquanto escutava a narrativa de Casadei (2010), pensou que talvez esta pessoa não soubesse da real importância que tinha em sua vida, pois foi em sua companhia que começou a experimentar a importância do trabalho em parceira na profissão docente. Esta amiga sempre foi sua parceira nos grupos de trabalho montados em sala e, juntas,

precisaram muitas vezes colocar em prática aspectos essenciais inerentes a este ofício, como o planejamento em conjunto, a escolha das melhores estratégias e a realização de intervenções em atividades práticas na sala de aula. Por isso, o gênero escolhido foi "carta", extremamente propício à adequada expressão de seus conceitos e sentimentos de ordem pessoal. O resultado pode ser observado a seguir:

Pindamonhangaba, 05 de outubro de 2010.

Olá, P., como vai?

Bem, resolvi te escrever essa carta para expressar o quão importante és para mim.
Te conheço há mais ou menos uns seis anos, mas foi na Faculdade que pude ter a certeza de quem realmente és. Foi em nossas lutas, alegrias, conquistas e inúmeros trabalhos que, juntas, fizemos que eu me aproximasse mais de ti.
Quero que saiba que jamais te julguei por não gostar de mim no passado, quando estudava com o meu irmão. Você não tinha contato comigo e me via como uma irmã chata e metida, lembra? Mas esse não é o caso no momento, tudo o que foi já não existe mais em mim. Desde que iniciamos a Faculdade comecei um novo caminho ao seu lado, deixando registrado em mim somente o carinho e a atenção com que me dedica.
Hoje digo que a irmã biológica que não tive Deus se encarregou de me dar. você é a irmã que sempre quis ter, pois você me escuta, me deixa falar das minhas histórias malucas e também me aconselha.
Agradeço a Deus todos os dias por me conceder a graça de estar cursando a Faculdade e, mais ainda, por me dar a oportunidade de lhe mostrar quem realmente sou.
Às vezes sei que sou chata, fico no seu "pé" para voltar à aula, mas faço isso somente para o seu bem...
Vou ficando por aqui, amiga, dizendo que você é uma das pessoas responsáveis pelo meu sucesso. Com você eu cresço cada dia mais...
Obrigada por fazer parte da minha vida e não se esqueça: "A vida tem a cor que a gente pinta".

Que Deus te abençoe sempre!!!!

Abraços,
T.

Aluna 06

Os seis textos acima constituem exemplos de trabalhos de ordem intelectual, porém distintos no conteúdo e no formato utilizado por cada uma das alunas. Em sua atitude de abertura, puderam encontrar o sentido através da realização de suas tarefas. Com isso, colocaram em prática aquilo que Frankl (1989a) denominou valores criativos.

Os indivíduos denominados autores (pesquisadores, professores formados e professores em formação) realizam este tipo de valor conforme realizam suas ações a partir de um desejo criador. Esta ação pode se dar no campo da escrita de textos acadêmicos, na realização de intervenções didáticas nas salas de aula ou na realização de tarefas cotidianas no ambiente universitário.

Freire, M. (2008) retrata em um poema bastante interessante a missão do educador. Aqui compreendo como o papel do autor em educação o ato de caminhar em direção ao sentido de seu fazer.

Vida de Educador
Educador
Educa a dor da falta
a dor cognitiva
Educando a busca do conhecimento.

Educador
Educa a dor do limite
a dor afetiva
Educando o desejo.

Educador
Educa a dor da frustração
a dor da perda
Educando o humano, na sua capacidade de amar.

Educador
Educa a dor de diferenciar-se
a dor da individuação
Educando a autonomia.

Educador
Educa a dor da imprevisão
a dor do incontrolável
Educando o entusiasmo da criação. (FREIRE, M., 2008, p. 27).

O verdadeiro autor é sempre educador e o verdadeiro educador sempre é autor, pois ambos estabelecem uma relação de comprometimento com sua própria formação e com a formação de seus alunos. A realização de valores criativos constitui um importante aspecto de sua prática de autoria, pois não mede esforços para educar e, consequentemente, formar da melhor forma possível. Isto exige a consideração de que as práticas educativas apresentam limites, frustrações e perdas, como afirma Freire, M. (2008). No entanto, apresentam ao mesmo tempo desejos, afetos e entusiasmo, características intrínsecas do ser humano.

Encontrar o sentido nestas práticas, a partir da realização dos valores criativos, parece-me uma atitude natural. O natural, neste sentido, segue a mesma lógica do reconhecimento da tridimensionalidade do homem, ou seja, da coexistência de sua dimensão espiritual, conceito abordado no início deste capítulo.

6.2.2 Valores vivenciais

Frankl (1989a) afirma que nem todos os valores se condensam na realização de um ato criador, e por isso não podem ser considerados criativos. Segundo ele, existem alguns tipos de valores que se realizam através das experiências subjetivas do homem, ou seja, quando abre o seu espírito para acolher o mundo, e quando entrega os seus sentimentos à beleza da natureza e da arte. A esta categoria de valores, Frankl (1989a, p. 82) denominou "vivenciais":

> Imagine-se que um homem, amante da música, está sentado na sala de concertos e que, precisamente no instante em que lhe soam aos ouvidos os compassos mais tocantes da sua sinfonia predileta, sente aquela forte comoção que só se experimenta perante a beleza mais pura. Suponha-se agora que, nesse momento, alguém lhe pergunta se a sua vida tem um sentido; a pessoa assim interrogada não poderá deixar de responder que valeria a pena viver, mesmo que fosse só para experimentar a vivência desse doce instante. Com efeito, embora se trate de um só momento, pela grandeza de um momento já se pode medir a grandeza de uma vida.

Para Ferreira (1988, p. 677), o termo vivencial é originário do termo vivência. Vivência, por sua vez, significa: "**1.** O fato de ter vida, de viver; existência. **2.** Experiência de vida. **3.** O que se viveu". O ato de viver, para o mesmo autor, compreende, dentre outros significados:

> **Viver.** *V. int.* **1.** Ter vida; estar com vida; existir. **2.** Perdurar, subsistir, existir; durar. **3.** Passar à posteridade; perpetuar-se. [...]. **9.** Passar a vida; dedicar-se habitualmente: *Vive a trabalhar em obras sociais*. **10.** Dedicar-se inteiramente: *Vive para os prazeres mundanos*. [...]. **12.** Passar a vida (de certa maneira): *Vive feliz. T.d.* **13.** Passar (a vida): *Sempre viveu uma vida desregrada*. **14.** Gozar, desfrutar, fruir (a vida). [...]. **16.** Existir, passar a vida; ir vivendo. (FERREIRA, 1988, p. 677).

Para a filosofia, o termo vivência deriva do alemão *Erlebnis*, e significa "experiência viva ou vivida [...] toda atitude ou expressão da consciência"[100] (ABBAGNANO, 2003, p. 1006).

---

[100] "A vivência é, antes de mais nada, a unidade estrutural entre formas de atitude e conteúdos. Minha atitude de observação, juntamente com sua relação com o objeto, é uma vivência, assim como meu sentimento de alguma coisa ou meu querer alguma coisa. A vivência é sempre consciente de si mesma. [...]. Do mesmo modo, Husserl considerou a vivência como um fato de consciência [...]. 'Consideramos as vivências de consciência em toda a plenitude concreta com que se apresentam em sua conexão concreta – o fluxo da consciência – e na qual se unificam graças à sua própria existência. Portanto, é evidente que toda vivência do fluxo que o olhar

Os três autores (ABBAGNANO, 2003; FERREIRA, 1988; FRANKL, 1989a) correlacionam o termo vivência às experiências atribuídas ao ser humano, ou seja, experiências que fazem parte de sua trajetória de vida e que, por isso, contribuem para a sua constituição enquanto pessoa e profissional. Por este motivo, torna-se fundamental a investigação do significado da palavra experiência.

Experiência, para Ferreira (1988, p. 284) significa, dentre outros termos: "**1.** Ato ou efeito de experimentar(-se); experimento. **2.** Prática de vida. [...]. **5.** *Filos.* Conhecimento que nos é transmitido pelos sentidos" (grifos do autor).

Para a filosofia, o termo experiência possui dois significados fundamentais: "1º a participação pessoal em situações repetíveis [...]; 2º recurso à possibilidade de repetir certas situações como meio de verificar as soluções que elas permitem" (ABBAGNANO, 2003, p. 406).

Experiência, no caso específico da fundamentação dos valores vivenciais, possui o significado da primeira acepção proposta por Abbagnano (2003), pois evidencia a participação pessoal do sujeito em determinadas situações apresentadas pela vida[101].

---

reflexivo consegue apreender tem uma essência própria, a ser captada intuitivamente, em conteúdo que pode ser considerado em sua característica intrínseca" (ABBAGNANO, 2003, p. 1006).

[101] Para Abbagnano (2003, p. 406), "no primeiro desses dois significados, a experiência tem sempre caráter pessoal e não há experiência onde falta a participação da pessoa que fala nas situações de que se fala. No segundo significado, a experiência tem caráter objetivo ou impessoal: o fato de a proposição *p* ser verificável não implica que todos os que fazem tal afirmação devam participar pessoalmente da situação que permite comprovar a proposição *p*. O elemento comum dos dois significados é a possibilidade de repetir as situações e isso deve ser considerado fundamental no significado geral do termo". Estes dois significados permitem que a experiência seja compreendida ou como método, no sentido do que Ferreira (1988) denominou experimento, ou como intuição, que considera as vivências do sujeito. A tese fundamental de Aristóteles é a redução da experiência à memória. Ele diz que "todos os animais têm uma capacidade seletiva inata, que é a sensação. Em alguns deles a sensação não persiste; para estes, não há conhecimento fora da sensação. Outros, porém, finda a sensação, podem conservar alguns vestígios dela na alma. Nesse caso, depois de muitas sensações dessa natureza, determina-se em alguns animais uma espécie diferente de conhecimentos, que é conhecimento racional. De fato, a partir da sensação desenvolve-se aquilo que chamamos de lembrança, e da lembrança repetida de um mesmo objeto nasce a experiência. Dessa experiência ou do conceito universal que se fixou na alma como uma unidade que, estando além da multiplicidade, é uma e idêntica em todas as coisas múltiplas, nasce o princípio da arte e da ciência: da arte, em relação ao devir; da ciência, em relação ao ser. [...]. para Aristóteles a experiência permanece o que era para Platão: consiste em conhecer o fato que ocorre repetidamente, mas não tem razão pela qual ocorre: assim, é conhecimento do particular e não do universal, de tal modo que saber e conhecer cabem à arte e à ciência, não à experiência" (ABBAGNANO, 2003, p. 407). Acredito ainda ser importante mencionar a teoria da experiência como intuição, já que considera a experiência "como o relacionar-se de imediato com o objeto individual, usando como modelo de experiência o sentido da visão. Desse ponto de vista um objeto conhecido por experiência é um objeto presente em pessoa e na sua individualidade. [...]. O recurso à experiência, quando formulado pela primeira vez no plano filosófico, no século XIII, foi um recurso à intuição. Sem a experiência, dizia Roger Bacon, nada se pode conhecer suficientemente. Os modos de conhecer são dois: o argumento e a experiência. [...]. É verdade que para Bacon a intuição não é somente sensível: ao lado da experiência sensível, que é fonte ou critério das verdades naturais, Bacon admite uma experiência interna ou sobrenatural, devido à iluminação divina e que é a fonte

É natural a constante vivência de situações, embora nem sempre ela permita a realização de valores. A arte, em todas as suas manifestações, nos oferece a possibilidade do contato com a beleza, com a harmonia e com a estética, elementos constituintes do sentido intuitivo atribuído ao termo experiência, também afirmado por Frankl (1989a).

Por este motivo, farei o relato de uma atividade realizada no ano de 2010 com as alunas do 4º semestre do Curso de Pedagogia da Faculdade de Pindamonhangaba, na disciplina "Fundamentos e Metodologia da Alfabetização", a qual ministro. A partir do trabalho com um dos conteúdos específicos da disciplina - O Letramento – elaborei uma proposta de vivência com as alunas, fundamentada na sensibilidade intuitiva que as atividades artísticas despertam nas pessoas que se deixam por elas se envolverem. Esta vivência se realizou antes mesmo da discussão sobre as características conceituais atribuídas ao termo Letramento.

Essa estratégia se deu porque frequentemente tenho observado uma certa dificuldade, por parte de algumas alunas, na compreensão do real significado atribuído ao termo Letramento. Isto ocorre porque suas memórias relativas à alfabetização frequentemente demonstram que as atividades de leitura por elas vivenciadas enquanto crianças e adolescentes na escola se davam, apenas, como objeto de cobrança de desempenho durante a realização das provas ou durante o preenchimento de extensas fichas, tradicionalmente organizadas em formato de questionário. Através desta estratégia, procurei, em primeiro lugar, despertar-lhes a compreensão de Letramento como uma capacidade presente além do ato da simples leitura de textos: ele está presente na leitura através de suas entrelinhas, ou seja, na descoberta do universo "mágico" da leitura e da escrita. Com este despertar, as alunas conseguiriam compreender a necessidade da atribuição de bons textos aos alunos e, com isso, proporcionar-lhes situações de leitura mais significativas.

Em segundo lugar, procurei oferecer a oportunidade do resgate, por parte das alunas, da vivência de situações agradáveis relacionadas a leitura. Este "relembrar as vivências" contribuiria de forma significativa ao processo de utilização de suas memórias pessoais em benefício do seu próprio processo de formação profissional, além de

---

das virtudes sobrenaturais. [...] se pode ter conhecimento intuitivo não só das coisas exteriores, mas também dos estados internos do homem, como as intelecções, as volições, a alegria, a tristeza e semelhantes, de que o homem pode ter experiência em si mesmo, mas que não são sensíveis para nós" (p. 408).

possibilitar-lhes a experiência de, quem sabe, realizar valores vivenciais. Por isso, durante a aula anterior solicitei que trouxessem à sala de aula telas de pintura, tinta e pincéis.

No dia combinado, as alunas dispuseram todo o material em mesas maiores, retiraram suas cadeiras e nos acomodamos todos em um grupo em formato de roda. Solicitei-lhes, então, para que fechassem os olhos, a fim de se concentrarem na atividade que seria proposta, desligando-se de toda interferência do ambiente externo. Aquele momento deveria ser único e exclusivo para elas e, por isso, deveriam se entregar à imaginação e deixar vir à tona (ou à consciência) as experiências lembradas a partir daquilo que fossem ouvindo durante a leitura. O objetivo principal neste momento era a lembrança, por parte das alunas, de experiências causadoras de grande impacto emocional, ou seja, momentos que tenham realmente valido a pena. Respirando fundo, li o seguinte poema em voz alta:

O que é Letramento?
Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas
de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.

É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,

> um mapa do coração do homem,
> um mapa de quem você é,
> e de tudo o que você pode ser. (SOARES, 2006, p.41)

Após a leitura, solicitei às alunas que mantivessem os olhos fechados e fixassem sua atenção na imagem (ou na lembrança) que mais havia lhes chamado a atenção. Também pedi que tentassem buscar outros elementos que fizeram parte destas lembranças: as cores, os cheiros, os sons, as sensações... Após alguns breves minutos, pedi que abrissem os olhos novamente e que se dirigissem às suas mesas. Ao olharem para as telas em branco, deveriam tentar reproduzir sua lembrança mais significativa: experiências com cartas, bilhetes, com leituras no quarto, na sala ou no quintal, sozinhas ou com alguém. A maioria das alunas iniciou o trabalho em silêncio, assim permanecendo até o término da atividade. Somente ao final da aula pedi que socializassem o que haviam feito. Por tudo aquilo que foi dito entre as colegas através da exposição de seus trabalhos, verifiquei que as alunas, de um modo geral, demonstraram a compreensão da noção envolvida no conceito de Letramento, o que realmente foi o meu principal objetivo para aquela aula. No entanto, muitas delas deixaram transparecer que a atividade lhes proporcionou trazer ao presente experiências altamente significativas, através das quais puderam experimentar o que Frankl (1989a) denominou de valores vivenciais. Selecionei cinco pinturas que retrataram de forma mais fidedigna a realização desta categoria de valores, bem como a interpretação do significado de suas expressões.

A primeira aluna, cuja pintura está representada na Figura 51, afirmou que suas lembranças foram ativadas ao ouvir que letramento "é viajar para países desconhecidos, sem deixar sua cama" (SOARES, 2006, p. 41). Sua infância e adolescência foram marcadas pela leitura de vários livros, as quais eram realizadas, quase sempre, em seu quarto, sobre sua cama. Por isso resolveu pintar a figura de um menino deitado sobre sua cama, onde realiza a leitura de um livro. À medida que o garoto percorre suas páginas, sua imaginação realiza uma verdadeira viagem rumo às paisagens contidas em suas histórias, como montanhas, vales e colinas habitadas por dinossauros, por exemplo, as quais estão representadas na parte superior da figura. Este menino, que a representa, pode viajar para muitos lugares, descobrir outros universos e outras realidades em qualquer tempo, sem sair do lugar.

Figura 51 – Viajar sem sair do lugar
Fonte: arquivo pessoal

A segunda aluna, ao ouvir que Letramento “é uma receita de biscoito / uma lista de compras, recados colados na geladeira, um bilhete de amor / telegrama de parabéns e cartas / de velhos amigos” (SOARES, 2006, p. 41), referiu ao grupo que imediatamente foi acometida pela lembrança do período em que era adolescente. Segundo ela, passava tardes inteiras sentada ao redor da mesa da cozinha escrevendo cartas para suas amigas. Nelas estavam contidos os seus segredos, suas paixões e algumas de suas confissões mais íntimas. Afirmou ainda que neste período também tinha o hábito de escrever as letras das músicas que mais gostava, e em seguida as anexava às cartas. Sua fala está representada pela pintura retratada na Figura 52: a moldura vermelha e dourada, representação dos enfeites que suas cartas traziam; as notas musicais, representação da importância atribuída à reescrita de suas canções favoritas; e uma carta, símbolo das boas lembranças de sua juventude, de seus amores.

Figura 52 - Sobre cartas e canções
Fonte: arquivo pessoal

A terceira aluna desejou compartilhar com as colegas uma experiência que, originária de um grande sofrimento, a fez amadurecer precocemente, conforme ela mesma relatou ao grupo. Contou-lhes que, aos doze anos, presenciou a doença de seu pai e um grave acidente de moto sofrido por seu irmão. Com isso sua vida mudou completamente. De uma criança distante de qualquer responsabilidade, passou repentinamente ao mundo cheio de responsabilidades dos adultos. Ajudar sua mãe, tanto nos afazeres domésticos quanto nos cuidados com o pai e o irmão debilitados, passou a ser uma desgastante rotina em sua vida de pré-adolescente. Como somente o pai trabalhava na época, logo a família se viu enfrentando, também, graves problemas financeiros, o que agravou ainda mais o sofrimento da família.

Ao ouvir o trecho do poema que define Letramento como “um mapa de quem você é, / e de tudo o que você pode ser” (SOARES, 2006, p. 41), a aluna lembrou-se dos dias de angústia ao presenciar o sofrimento enfrentado pela família, ao mesmo tempo em que não mais poderia usufruir de uma rotina parecida com a das crianças de sua idade. Nessas horas de grande sofrimento, sua mãe sempre lhe dizia que era preciso rezar, pois Deus jamais a abandonaria, e logo tudo iria voltar ao normal.

Para representar a sua fala, como observado na Figura 53, a aluna pintou a imagem de uma nuvem negra, símbolo de seu sofrimento, sobre um fundo verde, representativo dos preciosos conselhos de sua mãe. Ao lado desta nuvem há a presença de uma nuvem azul sobre a figura de um anjo. Para ela, este anjo simbolizava a presença de Deus, tantas vezes

mencionado por sua mãe. De acordo com a aluna, Deus estava presente ao seu lado em todos os momentos, principalmente naqueles em que estava sozinha em seu quarto e, deitada sobre a cama, fazia a leitura do Salmo 22 da Bíblia: "O Senhor é meu Pastor, nada me faltará" (Sl 22, 1). Ao se debruçar sobre a leitura deste trecho bíblico, sentia uma paz profunda, pois era o momento no qual podia se distanciar, ao menos um pouco, da realidade sofrida de sua família. De acordo com seu depoimento, relembrar hoje estes momentos a faz sentir o cheiro de seu quarto, lugar de leitura e, principalmente, de conforto espiritual devido a esta experiência transcendente que, em sua ingenuidade de criança, acalmava o seu sofrimento.

Figura 53 - A leitura da Bíblia
Fonte: arquivo pessoal

A quarta aluna relatou ao grupo que suas memórias vieram "à tona" ao ouvir o trecho "Letramento é diversão / é leitura à luz de vela / ou lá fora, à luz do sol" (SOARES, 2006, p. 41). Disse que, imediatamente, trouxe à lembrança a figura de sua mãe, a qual, mesmo analfabeta, "estudou" os oito filhos. Para ela, a lembrança de sua mãe incentivando a ela e a todos os seus irmãos ao hábito da leitura a transportaram, novamente, àquela época. Segundo a aluna, sua lembrança mais bonita está em avaliar o esforço da mãe na tentativa de ler o mundo aos seus filhos. Confessou também que, na época, não teve esta percepção, mas agora, ao saber que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, P. 1997), passou a dar o devido valor a todo o esforço de sua mãe, a qual, em sua simplicidade, não se furtou à responsabilidade de fazer com que seus filhos tivessem acesso

ao universo letrado, o que ela própria não teve na idade deles. Por este motivo decidiu por representar, através de sua pintura, as duas mãos de sua mãe, as quais se unem e formam a imagem de um coração, como demonstrado na Figura 54. Dentro deste coração estão presentes alguns pontinhos azuis, representativos de sua figura e da figura de seus irmãos, a quem o carinho das mãos maternas tratou de cuidar durante anos.

Figura 54 - Mãos que leem o mundo
Fonte: arquivo pessoal

Por fim, a quinta aluna disse ter se emocionado com a afirmativa segundo a qual "Letramento é, sobretudo, / um mapa do coração do homem" (SOARES, 2006, p. 41). Segundo ela, ao ouvir este trecho, houve o desencadeamento de uma série de lembranças sobre sua adolescência e, com isso, pôde identificar com grande emoção os muitos momentos de tristeza e felicidade presentes nesta etapa de sua vida.

A aluna procurou retratar suas experiências através da pintura demonstrada na Figura 55. O grande coração, presente no centro da imagem, contém dois lados: um deles é simbolizado pela cor azul, representativo das leituras tristes, como a leitura de algumas cartas através das quais brigava com suas amigas; e outro é simbolizado pela cor branca, representativa dos momentos felizes, como a leitura de livros no quintal de casa, a escrita das letras de suas músicas preferidas e as trocas de bilhetes de amor. Fora do coração também estão representadas algumas experiências agradáveis, como a elaboração de um caderno de recordações, no qual cada amiga lhe deixou uma mensagem; o seu caderno de

rascunhos, que usava para escrever suas cartas; e a imagem de uma máscara de teatro, representativa dos momentos de leitura de suas revistas preferidas.

Figura 55 - Letramento é o mapa do coração do homem
Fonte: arquivo pessoal

Percebe-se, a partir do relato desta experiência com as alunas do curso de Pedagogia, que determinadas propostas didáticas podem proporcionar aos alunos a realização da segunda categoria de valores proposta por Frankl (1989a), denominada valores vivenciais. Concordo que, neste caso, sua realização é mais complexa e imprevisível, pois envolve dimensões subjetivas inerentes ao universo existencial de cada indivíduo. No entanto, cabe ao educador decidir pelas melhores estratégias que possam contribuir com a formação do caráter de seus alunos, o que já seria um grande passo no caminho para a realização deste tipo de valor.

Freire, M. (2008) afirma que uma das características necessárias ao educador é o ato de manter-se vivo através do experimento da vida e da capacidade de proporcionar situações através das quais os alunos também possam fazê-lo. Estas características podem ser comparadas à capacidade de experimentar, em várias situações, os valores vivenciais, pois para a autora:

> Estar vivo é assumir a educação do sonho no cotidiano.
> Para permanecer vivo, educando a paixão, os desejos de vida e de morte, é preciso educar o medo e a coragem.
> Medo e coragem em ousar.

> Medo e coragem em assumir a solidão de ser diferente.
> Medo e coragem em romper com o velho.
> Medo e coragem em construir o novo.
> Medo e coragem em assumir a educação desse drama, cujos personagens são nossos desejos de vida e morte.
> Educar a paixão (de morte e de vida) é lidar com esses dois ingredientes cotidianamente através da nossa capacidade, força vital (que todo ser humano possui, uns mais, outros menos, em alguns anestesiada) de desejar, sonhar, imaginar e criar.
> Somos sujeitos porque desejamos, sonhamos, imaginamos e criamos na busca permanente da alegria, da esperança, do fortalecimento da liberdade, de uma sociedade mais justa, da felicidade a que todos temos direito (FREIRE, M., 2008, p. 34).

Da mesma forma, é possível afirmar que o autor em educação é aquele que se dispõe a um olhar atento sobre as experiências que a vida lhe apresenta, desde as mais simples até as mais complexas. Não teme o enfrentamento dos desafios cotidianos e muito menos as responsabilidades que estes lhe exigem. Aos que se dispuserem ao mergulho no universo da autoria há de se frisar que estarão suscetíveis a realização dos valores vivenciais e, mais do que isto, estarão aptos a permitir que, por meio de sua criação, outros também o façam, sejam eles os seus alunos ou os leitores de suas conclusões. Esta atitude possibilita ao autor o encontro do sentido em suas ações, ao mesmo tempo em que consegue despertar no outro a busca pelo sentido. Como afirma Frankl (1989a), é através de um pequeno estímulo que ambos podem descobrir o sentido de suas vidas.

6.2.3 – Valores de atitude

Frankl (1989a) afirma a existência de uma terceira categoria de valores que permitem ao ser humano o encontro do sentido, a qual foi denominada “valores de atitude”.

Para o autor, a realização deste tipo de valor acorre quando não há a possibilidade da criação de algo (no caso dos valores criativos), nem do usufruto das vivências (no caso dos valores vivenciais). Por isso, esta é considerada uma categoria de valor que se apresenta em um nível mais elevado da dimensão espiritual do homem, pois exige dele uma atitude de

mudança diante de uma realidade que não pode ser alterada ou, como diria Frankl (1989a, p. 83), “diante de um destino imutável”.

Não são raros os casos observados nas escolas nos quais professores e alunos se encontram diante de situações difíceis de serem transformadas. A única atitude possível, neste momento, seria a mudança da forma de pensar, sentir e agir sobre e a partir daquela situação.

O conceito relativo ao destino imutável, no entanto, possui variações conforme a maneira como é compreendido, pois depende dos conhecimentos adquiridos pela pessoa que o interpreta ao longo de sua vida. Por isso, é necessária a compreensão do sentido relativo aos termos destino e imutável, a fim de que sua posterior análise seja, de fato, bem compreendida.

Para Ferreira (1988, p. 354), o termo imutável apresenta-se como um adjetivo cujo significado caracteriza-se por algo ou alguém “não sujeito à mudança; imudável”. A palavra mudança, para o mesmo autor, significa “dar outra direção a; desviar”, “substituir”, “alterar, modificar”, “fazer apresentar-se sobre outro aspecto”, “transformar, converter, fugir[102]” (p. 445).

Para Abbagnano (2003), a palavra mudança possui o mesmo significado de movimento e alteração.

Para elucidar o significado da palavra alteração, o autor faz uso da definição elaborada por Aristóteles, segundo a qual

> Uma das formas da mudança, mais precisamente aquela conforme à categoria da qualidade, não se entendendo por qualidade a que é essencial a uma substância e se expressa na diferença específica, mas a que uma substância ou realidade recebe ou sofre. [...]. Em outros termos, a alteração, para Aristóteles, é a aquisição ou a

[102] Acredito ser importante mencionar todos os significados atribuídos por Ferreira (1988) ao termo mudar, vez que auxiliam na compreensão do que Frankl (1989a) considera imutável, ou seja, não suscetível a qualquer possibilidade de mudança. “**Mudar.** *V.t.d.* **1.** Pôr em outro lugar; dispor de outro modo; remover, deslocar. **2.** Dar outra direção a; desviar. **3.** Tirar para pôr outro; substituir. **4.** Transferir para outro local. **5.** Alterar, modificar. **6.** trocar, cambiar; variar. **7.** Fazer apresentar-se sob outro aspecto. *T.d. e i.* **8.** Pôr (em outro lugar); remover. **9.** Transformar, converter: *Há comportamentos que mudam o brio em desonra. T.i.* **10.** Deixar (uma coisa por outra): *mudar de nome; mudar de conversa. Bit. i.* **11.** Sofrer alteração, modificação: *Mudou de afável em macambúzio. Int.* **12.** Ir habitar ou estacionar em outro ponto; transferir-se para outra casa ou local. **13.** Tornar-se diferente do que era, física ou moralmente; alterar-se. **14.** Deixar o local onde vivia; transferir sua residência (para outra terra, outra casa, etc.). **15.** Transformar-se, converter-se, transmudar-se, transmutar-se. **16.** Passar, fugir, desaparecer”. (FERREIRA, 1988, p. 445, grifos do autor).

> perda de qualidades acidentais, como, por exemplo, estar ora com boa saúde, ora com má saúde. [...] (ABBAGNANO, 2003, p. 34)[103].

Já para a palavra movimento, Abbagnano (2003) atribui dois significados. O primeiro relaciona-se, de modo geral, às mudanças ou processos de qualquer espécie, e o segundo, em um sentido mais específico, ao movimento local ou translação, sendo este mais utilizado em estudos da física[104].

Nesse sentido, é possível afirmar que o ato de mudar significa, de modo geral, a transformação de uma determinada situação ou de um determinado objeto em algo além da possibilidade de transformação atribuída ao homem. Sua proximidade do termo movimento possibilita ao homem a confirmação da capacidade de movimento de um processo ou de uma realidade, ou seja, de alterá-los, podendo ou não alterar-se a si mesmo.

Com relação ao significado da palavra destino, torna-se importante ressaltar o sentido que ela adquire nesta pesquisa. Não o compreendo, aqui, a partir do caráter que lhe é atribuído por determinadas religiões. A reflexão sobre o seu significado se dará a partir da epistemologia da palavra, atrelada à análise filosófica. Entendo-o como indica sua definição latina, advinda do termo *Fatum* (ABBAGNANO, 2003), ou fato, ação. Para o autor, o termo destino é filosoficamente compreendido como uma "ação necessitante que a ordem do mundo exerce sobre cada um de seus seres singulares" (p. 243)[105].

---

[103] Abbagnano (2003, p. 34) ainda complementa que essa concepção de mudança qualitativa, relacionada à realidade que o sujeito enfrenta "permaneceu no uso filosófico da palavra em questão [alteração], conquanto nem sempre esse uso tenha ficado dentro dos limites fixados por Aristóteles, que excluía da alteração as qualidades essenciais".

[104] O primeiro significado de movimento corresponde à compreensão do termo pelos gregos. "Platão distinguia duas espécies de movimento: alteração e translação [...]; Aristóteles distinguia quatro: além dos dois acima, o movimento substancial (geração e corrupção) e o movimento quantitativo (aumento e diminuição) [...]. Significa que movimento é a realização do que está em potência: por exemplo, a construção, a aprendizagem, a cura, o crescimento, o envelhecimento são realizações de potencialidade [...]. No movimento assim entendido a parte fundamental é a do motor, com cujo contato é gerado o movimento. 'Qualquer que seja o motor – diz Aristóteles – ele sempre trará uma forma (substância particular, qualidade ou quantidade) que será princípio e causa do movimento, quando o motor mover, do mesmo modo como, no homem, a enteléquia faz o homem do homem em potência'." (ABBAGNANO, 2003, p. 686).

[105] Em sua formação tradicional, o conceito de destino, segundo Abbagnano (2003, p. 243-244), implica "1º necessidade, quase sempre desconhecida e por isso cega, que domina cada indivíduo do mundo enquanto parte da ordem total; 2º adaptação perfeita de cada indivíduo ao seu lugar, ao seu papel ou à sua função no mundo, visto que, como engrenagem da ordem total, cada ser é feito para aquilo que faz. [...]. Para Boécio (que com a Consolação da Filosofia transmitia esses problemas à Escolástica latina), destino e providência só se distinguem porque a providência é a ordem do mundo vista pela inteligência divina e o destino é essa mesma ordem desdobrada no tempo. Mas no fundo a ordem do destino depende da providência. O livre-arbítrio humano subtrai-se da providência e do destino porque as ações a que dá origem se incluem, exatamente em sua liberdade, na ordem do destino. [...].Heidegger não fez senão exprimir o mesmo conceito ao falar do destino como decisão autêntica do homem. Destino é a decisão de retornar a si mesmo e de assumir a herança das possibilidades passadas. 'A repetição é a transmissão explícita, ou seja, o retorno à possibilidades de ser-aí

O destino, ou seja, a ação que estabelece certa ordem sobre o mundo, pode ser alterado no decorrer de muitas situações, como visto através dos exemplos citados ao longo desta pesquisa. Quando alunos, professores e pesquisadores realizam valores criativos, interferem de forma direta e significativa sobre a realidade (ou no destino), alterando-a tanto para si (autor da ação e descobridor de sentido) quanto para o outro que sofre (ou observa) os efeitos desta ação. Esta é uma característica inerente ao trabalho realizado pelo homem, é sua consequência. Da mesma forma, ao realizar valores vivenciais, o sujeito se permite à transformação das situações por ele experimentadas, pois a dimensão afetiva que envolve esta realização partilha, também, da mudança da realidade. Isto pode ser comprovado quando alguém observa o sol se pondo sob o horizonte em um dia considerado por este bastante especial. A lembrança do pôr-do-sol para esta pessoa será alterada de forma permanente, sobretudo à medida que puder recordar-se da intensidade dos sentimentos por ele vivenciados naquele momento. Da mesma forma, o processo de descoberta e exercício da autoria por pesquisadores, professores formados e em formação exige a transformação da realidade por eles vivida, já que a ação própria do autor é sempre uma ação compartilhada com outros sujeitos, seja através da produção de textos acadêmicos, seja através da execução de atividades pedagógicas.

Entretanto, quando Frankl (1989a) afirma que o valor de atitude pode ser realizado diante de um destino imutável, verifica-se que esta imutabilidade é inerente ao destino, à situação, e não ao homem que está diante dele. Por isso, a grande característica necessária à realização deste tipo de valor se dá diante da atitude tomada pelo sujeito perante o seu destino, ou perante a situação por ele enfrentada.

A noção de atitude, aqui, é a mesma apresentada por Fazenda (1994, 2001, 2003, 2008) ao definir a atitude como princípio norteador da Teoria da Interdisciplinaridade. Tal atitude se configura nos modos de agir, sentir e pensar sobre uma determinada realidade, sobre o outro e sobre o próprio conhecimento.

Apresentarei a seguir dois relatos que serão de grande auxílio à reflexão sobre os valores de atitude. O primeiro deles advém de minha experiência como Diretora da Escola

---

que já foram'. [...] Na origem de sua longa tradição, essa noção [destino] implicava: 1º uma ordem total que age sobre o indivíduo, determinando-o; 2º o indivíduo não se apercebe necessariamente da ordem total nem de sua força necessitante: o destino é cego. O conceito contemporâneo eliminou ambas as características. Para ele: 1º a determinação necessitante não é a de uma ordem [...], mas a de uma situação, a repetição; e 2º o destino não é cego porque é o reconhecimento e a aceitação deliberada da situação necessitante."

SESI do Ipiranga no ano de 2009 com um aluno da quinta série (ou 6º ano). O segundo descreve uma experiência obtida junto a três alunas do 6º semestre do Curso de Pedagogia da Faculdade de Pindamonhangaba no ano de 2010.

Ao final do ano de 2009, as atividades pedagógicas ocorriam normalmente na Escola SESI do Ipiranga. A ansiedade presente nas últimas semanas, sobretudo relativa ao comportamento dos adolescentes do período da manhã, era extremamente natural, pois, ao mesmo tempo em que as férias se aproximavam, as avaliações finais também seguiam rumo ao seu fim. A escola possuía duas turmas de quinta série (6º ano) que, em geral, não eram motivo de grande preocupação aos professores. Em uma destas turmas estudava um aluno, a quem chamarei de A.H.[106]. Este aluno fora matriculado na escola naquele ano e apesar de ser considerado pelos docentes uma criança tímida, possuía um relacionamento tranquilo com os colegas e com os próprios professores, além de ser considerado um aluno bastante estudioso. A.H. já havia estudado em outro país[107], onde na ocasião viveu com seus avós maternos, e em outra cidade, no interior de São Paulo, quando morou com seus tios. Aquele era o seu primeiro ano residindo na cidade de São Paulo, onde morava sozinho com sua mãe. Não fosse pelo fato de frequentemente chegar atrasado à escola, dificilmente algum professor lhe apontaria alguma ocorrência negativa.

Ao final do mês de outubro daquele ano, em meio às chuvas que assolavam a cidade de São Paulo nos fins de tarde, ocorreu um fato que marcaria para sempre a vida de alguns dos professores daquela escola. Certa manhã, logo cedo, uma das professoras notou a presença de hematomas no nariz e no braço direito de A.H.: naquele dia ele havia chegado pontualmente à aula. Na tentativa de ocultar os hematomas presentes em seu braço, o menino fez alguns desenhos neles com uma caneta esferográfica. Assim que a professora veio me comunicar o ocorrido, recebi o telefonema de uma das tias de A.H. pedindo ajuda: no dia anterior, o menino fora agredido fisicamente pela mãe, e logo após expulso de casa por desobedecer a uma de suas ordens: a de não brincar no computador no período da tarde, enquanto ela trabalhava. Não tendo para onde ir, e debaixo de chuva, o menino caminhou o quanto pôde até uma estação de metrô. Ali pediu ao motorista de um ônibus que o levasse gratuitamente até o ponto próximo à casa de sua tia, a qual ficava muito distante da sua.

---

[106] A fim de preservar a identidade do aluno, o denomina**rei** de A.H. nesta pesquisa.
[107] A.H. morou até os oito anos em um outro país da América Latina, de língua espanhola.

Após ouvir o relato da tia, eu e uma de suas professoras iniciamos uma conversa com o menino. Ele, com simplicidade, confirmou a história. Como se tratava de agressão física, seguimos as orientações emanadas pela legislação vigente e o levamos a um pronto atendimento infantil de um hospital público, a fim de constatar alguma lesão mais grave. O caso, analisado pela equipe médica e pelo serviço social do pronto atendimento, foi encaminhado à Vara da Infância e da Juventude. O menino permaneceu internado neste hospital, embora o seu estado físico não fosse grave a ponto de necessitar de uma internação. O juiz que examinou o caso decidiu ser o hospital o local mais seguro para o menino permanecer até a definição de quais seriam os parentes responsáveis por sua guarda provisória.

Conversei com a administração do hospital para organizar o envio de atividades pedagógicas, já que era de meu desejo que A.H. não se afastasse dos estudos durante o período de conclusão da análise judicial. Ficou acordado que dois professores ou funcionários da escola poderiam levar diariamente ao aluno os materiais necessários à realização de atividades, trabalhos e avaliações.

Assim que retornei à escola, realizei uma reunião com todos os professores da classe de A.H. e lhes contei o ocorrido. Disse-lhes que era preciso verificar quais atividades deveriam ser encaminhadas e que seria disponibilizado um funcionário da instituição para leva-las diariamente ao hospital. Neste momento todos os professores, sem exceção, se disponibilizaram a levar as atividades para A.H., de modo que precisei fazer uma escala de visitas, alterando o horário de aulas dos alunos (sem prejudicar a carga horária semanal das disciplinas ministradas) e a rotina da professora auxiliar docente, a qual era responsável por substituir algum professor quando de sua ausência.

Cada professor que voltava da visita pedagógica a A.H. se dizia renovado com o que havia visto. Testemunhei professores e professoras chorando ao relatar a alegria demonstrada pelo aluno quando da chegada de um professor ao seu quarto. As enfermeiras diziam que A.H., logo cedo. já se preparava para “ficar bonito”, pois algum professor iria visita-lo naquele dia pela manhã. Mantinha ao seu lado um estojo com lápis, borracha e caneta, além dos livros didáticos de todas as disciplinas. Segundo o relato da administração do hospital, a escola era uma “referência segura” para ele e, por isso, solicitaram ao juiz que mantivesse A.H. estudando na mesma escola no ano seguinte.

Para os professores era difícil compreender como A.H., uma criança de onze anos, poderia demonstrar tamanha felicidade e satisfação diante da situação que enfrentava: fora agredido pela mãe, encontrava-se “preso” em um quarto de hospital e, ainda, aguardava uma decisão judicial sobre quem seria o responsável por sua guarda provisória.

Ao analisar esta situação, é possível verificar que A.H., mesmo criança, pôde experimentar a categoria mais alta e mais complexa de valores: o de atitude. Diante de uma situação que não podia evitar, muito menos mudar, A.H. encontrou forças para transformar sua atitude, dando-lhe outra perspectiva, diferente daquela imaginada por todos como sendo possível a uma criança. A.H. respondeu à vida com serenidade e alegria, encontrando, na estreiteza de possibilidade presentes em seu confinamento ao quarto do hospital, uma oportunidade de encontrar e realizar sentido.

> Ora, desde que os valores de atitude se incluam na esfera das possíveis categorias de valores, fica patente que a existência humana nunca na realidade [...] se pode considerar sem sentido: a vida do homem conserva o seu sentido até as “últimas”, até o último suspiro. Enquanto está consciente, o homem tem uma responsabilidade perante os valores, ainda que apenas se trate de valores de atitude. Enquanto tem um ser-consciente, tem também um ser-responsável. A sua obrigação de realizar valores não o deixa em paz até o último instante de sua existência. Por muito limitadas que venham a ser as possibilidades de realização de valores, a realização de valores de atitude sempre continua a ser possível (FRANKL, 1989a, p. 83).

A atitude de A.H. possibilitou ao grupo de professores a reflexão sobre a importância de sua ação docente na vida de crianças e adolescentes. Segundo o relato de muitos deles, algumas vezes as atividades rotineiras os impedem de visualizar o que realmente importa no processo educativo: a educação do ser humano como um todo.

Outra situação por mim presenciada, referente à realização de valores de atitude, se deu em uma de minhas aulas como docente do Curso de Pedagogia da Faculdade de Pindamonhangaba. No segundo semestre do ano de 2010 ministrava a disciplina “Fundamentos e Metodologia da Geografia” para as alunas do 6º semestre do curso. Durante o mês de outubro, iniciamos o trabalho acerca do conceito de Paisagem em Geografia e suas possibilidades de aplicação didática às crianças das séries iniciais. Aproveitei esta temática, também, para dar continuidade ao Projeto de Memórias desenvolvido junto às alunas desde o semestre anterior.

Em uma das aulas, no início do mês, pedi-lhes um minuto de sua atenção e dei início à leitura do livro “Como um rio: o percurso do menino Cortez” (CASADEI, 2010). Diferentemente do trabalho realizado com a turma do 4º semestre[108], solicitei às alunas a observação atenta da descrição da paisagem que percorria toda a narrativa, ou seja, aquela presente ao redor do traçado de um rio durante o seu percurso, e da forma como a autora descreveu a história do menino Cortez, comparando-a ao trajeto de um rio, elemento constitutivo da paisagem geográfica presente na narrativa.

Em seguida, relembramos todo o processo através do qual foi realizado o trabalho de resgate de suas memórias pessoais: a linha do tempo, os fatos marcantes da infância e da juventude, os motivos de sua escolha profissional e as atividades mais significativas realizadas durante o curso.

Naquele momento, pedi a cada aluna a realização de um texto contendo a correlação de algumas situações vivenciadas por cada uma delas, de maneira metafórica, a algum elemento presente na paisagem geográfica, conforme estávamos estudando. Ao retratar a situação, deveriam atentar-se à linguagem utilizada, a fim explicitar adequadamente ao leitor qual o tipo de paisagem da qual falavam sem negligenciar, contudo, a expressão de suas lembranças.

A princípio, imaginei que os textos fossem propiciar o resgate da memória de valores vivenciais realizados em algum momento de suas vidas. No entanto, três alunas descreveram experiências através das quais tiveram a possibilidade da realização dos valores de atitude, sempre a partir de determinadas situações imutáveis, como pode ser observado a seguir.

A primeira aluna elaborou uma narrativa sobre o tempo e a paisagem, através da qual expressou as transformações que observou em sua vida na medida em que o tempo passou. Detalhou a impossibilidade de conter os avanços do tempo cronológico e as mudanças que ele traz consigo, tanto referente as paisagens como nos caminhos que sua vida tomou.

Mencionou, também, a importância de sua atitude crítica diante das situações imutáveis, e o quanto esta foi fundamental à constituição da sua personalidade, e

[108] O mesmo livro fora lido para as alunas do 4º semestre do Curso de Pedagogia da mesma Faculdade na disciplina “Fundamentos e Metodologia da alfabetização”. No entanto, possuía outro objetivo, como descrito na temática de valores criativos.

consequentemente, de suas características profissionais. Isto pode ser observado na narrativa a seguir.

O Tempo e a Paisagem

Como era bom o tempo em que se chamava a mãe de senhora e o pai de senhor. O leite vinha na porta, o litro era de garrafa, bebia-se e tirava-se o bigode. Pão, feito em casa, havia as padarias, mas era novidade. Como era gostosa a canja da vovó, com galinha do quintal mesmo, com gosto. Levantava qualquer enfermo. A verdura fresquinha vinha da carrocinha ali mesmo na esquina. Todos tinham quintal, espaço não faltava. Plantava-se, colhia-se, trocava-se.

Lembro-me dos pés de laranjeira, goiabeira, pitangueira e das parreiras cheias de uva. Andar era tão comum quanto respirar. Para que ônibus?, era muito luxo. Talvez de bonde, pois era uma algazarra mesmo. Professora era chamada de professora mais o primeiro nome. Com orgulho se dizia ser aluno daquela professora. Os doces eram feitos em casa. Brigadeiro, doce de leite, de mamão, de abóbora com coco e cocadinha nunca faltavam em qualquer casa.

As famílias se reuniam, os vizinhos todos se conheciam. A vida corria simples, acontecendo uma vez ou outra um caso para se contar. Não havia comida pronta, tudo era feito em casa, o sabor era outro, a saúde também. Não se ouvia falar em colesterol e nossos avós iam até quase 100 anos.

O namoro acontecia nas escolas, famílias se conheciam e assim a vida ia continuando. Sinto saudades do cheiro da sopa da vovó, do pão assando da mamãe, dos jogos na rua, da conversa ao pé da calçada. Hoje nem a janela pode-se deixar aberta, pois a paisagem mudou drasticamente... Não existe mais o famoso campinho de futebol, o progresso chegou, prédios e lojas foram erguidos naquele lugar mágico, onde guardo as lembranças de minha infância feliz... São recordações profundas e eternas... Ah! Que saudades do café com bolinho de fubá que Dona D. preparava e sempre nos convidava para apreciar; sua casa ficava ao lado do campinho...

Sua casa não existe mais. Depois de sua partida os filhos venderam a propriedade e atualmente construíram naquele lugar uma revendedora de automóveis. Sobraram-me as lembranças que o tempo jamais conseguirá apagar.

Hoje compreendo que o tempo não somente muda a paisagem, o ecossistema. Rouba também aquilo que amamos... Nasce-se e, quando criança se tem todo o tempo do mundo. Nada nos aborrece, quase tudo é alegria. É evidente que surgem alguns incidentes naturais, mas nada que não seja de se esperar. Afinal, temos tempo para crescer e aprender.

Quando se é jovem continuamos favorecidos pelo tempo; pois se pensamos que não o temos, damos um jeito sem afetar a saúde; pois somos jovens.

Percebo agora que minha juventude se cansou no ritmo natural de sua natureza, e tudo vai indo devagar. Observando meus antigos vizinhos e amigos de infância, verifico que muitos não tiveram a ação do tempo sobre si, mas aqueles dos quais o tempo se ocupou e a ele dedicaram parte de sua vida, hoje não têm tempo... Ou não sabem se ajeitar com a modificação da paisagem, ou então não sabem realmente aproveitar o seu tempo. Estão sempre correndo, cansados, como dizem: - assoberbados de trabalho...

Esquecem de apreciar as boas coisas da vida, ficam parados na frente de uma televisão sem ao menos assisti-la, num modo de desligamento dentro de um inferno de notícias que só os irão estressar mais.

A família vive uma maratona desde cedo até a noite. O profissionalismo, e às vezes a ganância, leva todo o tempo, ocorrendo uma perda. Então vem o sofrimento, o arrependimento.

Precisamos, enquanto estudiosos do tempo (kronos) e kairós, intertextualizar que só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos (...). Eu poderia ter tido mais tempo, mas sabe como é: corri o dia todo e não deu! E mais tarde o ciclo se repete e tudo começa de novo. Será que haverá mudanças no novo tempo?

Duvido; pois estes ciclos serão, no meu modo de ver, eternos; pois; somos o que fazemos. Mas somos, principalmente, o que fazemos para mudar o que somos.

Aluna 01

Através da interpretação do texto da segunda aluna, é possível perceber a utilização da metáfora do rio somente ao final da narrativa. No entanto, ao formulá-lo, atentou-se à descrição de um aspecto de grande impacto emocional ocorrido em sua infância: o falecimento de seu pai. A experiência do contato com a morte de um ente querido tão próximo, e quando ainda muito pequena, a fez questionar sobre qual o sentido que teria sua vida a partir daquele momento. Por várias vezes, a aluna mencionou acreditar que não veria mais o "brilho" (ou o sentido) nas pequenas coisas.

No entanto, como era impossível mudar tal situação, ou seja, nenhuma atitude sua poderia trazer seu pai de volta, a aluna, já então resignada, redesenhou sua atitude em função da ausência do pai, transformando-a em boas lembranças e em aprendizado. Este processo foi tão significativo que ainda hoje ela conserva em sua memória pequenos detalhes do ocorrido. A emoção presente em seu discurso, bem como seus questionamentos interiores sobre a descoberta do sentido, podem ser observados a seguir.

Quando chegamos à idade adulta, lembramos com ternura dos momentos inesquecíveis da nossa infância. Lembro-me com saudade da vida de criança na cidadezinha de Areias, que estará guardada para sempre em meu coração. Os morros verdes, o cantar dos pássaros, o cheiro do pão assando na padaria, acordar cedo, tomar café e já sair para brincar na rua, onde eu deslumbrava os ipês em flor que rodeavam os parquinhos onde brincávamos todos os dias. Brincadeiras sem se preocupar com nada: brincar na areia, subir em árvores, amarelinha, corda. Qualquer coisa era motivo de felicidade. Abraçar ou brigar com os amigos, levar flor para a professora, dividir o lanche no recreio, ajudar a mãe a varrer o quintal ou, atém mesmo, ir ao armazém do Seu Z.Q., o que eu fazia com muita satisfação.

Tudo era felicidade, tomar banho no rio, ir às festinhas juninas, comer cachorro-quente, pipoca... Desfilar no 7 de Setembro, ah! Isso era o máximo. Ganhar presentes no dia das crianças, não esquecer que o Natal estava chegando e por isso colocar as cartas e os sapatos atrás da porta.

Mas a vida segue o seu destino e acaba nos reservando momentos que não serão só de alegrias, pois a alma não permanecerá infantil e o olhar de ternura será deixado para trás ao descobrirmos que o mundo é assustador. Saber que correr atrás das borboletas, das tanajuras, do cachorro que fugiu, ficar ouvindo o canto das cigarras, ficar horas procurando desenhos nas nuvens, tudo isso pode acabar...

Chorar sem constrangimento, ter a inocência na alma por não compreender porque você perdeu a pessoa que tanto ama nessa vida... Essa inocência perde-se no tempo quando se conhece o sofrimento. Perder alguém querido é perder-se quando somos feitos dos outros que nos rodeiam.

Naquele domingo de manhã, apesar de estarmos no mês de julho, o dia estava lindo, o sol estava morno e o céu azul que até doía os olhos. Fomos ao campo de futebol, pois o clássico Areias x Queluz estava na decisão final e meu pai iria apitar o jogo. Não poderíamos perder por nada deste mundo... Mas ali eu vi tudo acabar. Naquele momento eu não tive de imediato a ideia exata do que era aquela perda, só pensava que nunca mais na vida iria vê-lo. Naquela noite dormi chorando até pegar no sono. Um sono que eu daria tudo nesta vida para acordar como todos os dias...

Foram só dez anos ao seu lado, mas dez anos intensos de amizade e amor, em que guardei tudo o que vivi e ouvi dele, foram tijolos na construção do meu ser. Foi um pedaço do meu coração, uma parte de mim. Saudade e tristeza profunda se apoderaram de mim. Nunca mais ouvirei sua voz carinhosa me chamar... Eu só pensava, ele se foi, o meu herói, o meu amigo, o meu querido pai, e está doendo muito. E agora quem iria me pegar no colo para levar para a cama? Não dormirei mais no sofá da sala. Quem iria fazer os pães para os bares e para o armazém do Seu Z.Q.? Para quem eu iria mostrar as minhas notas das provas? E para onde correr quando sentisse medo? Não iria mais fazer lembrancinhas no Dia dos Pais.

Ah! Doces lembranças, como se acostumar e aceitar essa perda que é a morte? O mistério mais claro da vida. Mas Deus é tão maravilhoso que reserva tesouros nesta vida para nós, e para mim uma família maravilhosa, A., I.M., J.A. e J.A. são bênçãos, presentes de Deus em minha vida. Na minha juventude, um dia li uma entrevista de um autor, Berry Stevens. Ele falava de seu livro para Paulo Barros, que o entrevistava. O título do livro era "Não apresse o rio, ele corre sozinho". Segundo Stevens, você não precisa se apressar, tudo em sua vida tomará o rumo certo, assim como o rio. Precisa deixar-se ir para algum lugar, assim como o rio, pois não temos como força-lo a ir mais depressa ou devagar, mas simplesmente ir. E quando chegar nas pedras, que são as dores, problemas e tristezas, não fique desesperada, simplesmente desvie, dê a volta. Quando chegar em um lugar plano, o rio se espalhará e ficará tranquilo, e simplesmente irá se movendo de acordo com a situação em torno, qualquer que seja ela.
Até hoje faz parte da minha vida esta frase: "Não apresse o rio, ele corre sozinho". Não há motivos para achar que tudo está perdido. Pensei um dia que não tornaria a ver os ipês florirem, nem as borboletas despertarem depois de uma metamorfose linda, nem ver os desenhos das nuvens...
As lembranças da infância não conseguem ser apagadas. São insubstituíveis, encantadoras, essenciais. "A vida é maravilhosa se não se tem medo dela" (Charles Chaplin).

Aluna 02

Já o terceiro texto foi elaborado a partir da metáfora das estações do ano. A aluna as utiliza para a descrição do movimento cíclico observado em sua vida. Através do uso da linguagem poética e metafórica a aluna descreve sua experiência com a morte, comparada ao inverno, e com a superação de suas dores, comparada à primavera.

Embora a narrativa não apresente alguns detalhes importantes à sua interpretação, como quem morreu, quando, e quais as implicações concretas desta experiência em sua vida, é possível perceber sua atitude de superação diante do ocorrido. Esta atitude pode ser observada quando faz o seguinte registro: "embaixo do gelo oriundo do inverno, estavam animais e plantas prontos para renascer". Segundo ela após o seu inverno, deixou a primavera despontar lentamente, assim como seu processo de transformação diante de uma situação tão difícil. Tal sentimento pode ser observado abaixo, na transcrição de seu texto.

As quatro estações

Primavera...
Verão...
Outono...
Inverno...

É na primavera que as flores desabrocham e as borboletas saem de seus casulos, o perfume está no ar e a esperança aflora.
No verão a alegria é contagiante, o calor inunda os corações.
O outono, ah! o outono, que clima agradável, que friozinho gostoso que traz o desejo de abraço, de aconchego, de apenas ficar junto.
Mas o inverno, mesmo tendo que obedecer às leis da natureza, não tem hora para chegar e chega sem avisar. Como pode na chegada da primavera alguém chorar? Como pode o pássaro voar num céu azul sem nuvens e seu coração estar sozinho numa planície gélida e sem cor?

A vida é assim. Quando a morte atravessa o seu caminho não há sol que o aqueça, nem primavera que traga esperanças. A voz não sai, os pés não andam, mas a vida não para e é preciso continuar. Seria pedir demais um par de asas? Seria possível encontrar refúgio num alto monte?
Infelizmente não temos tudo o que queremos e, neste momento, nossa fragilidade aflora e nos faz pensar no que realmente é importante nesta vida. Ela é curta, por isso deve ser bem vivida. Num cenário de inverno, onde não há folhas nas árvores, os rios e lagos congelam e só o que seus olhos contemplam é uma imensidão branca, podemos concluir que estamos sozinhos. Mas embaixo de todo o gelo ainda há vida nos rios e lagos, embaixo da neve as raízes estão vivas e ansiosas pela primavera.
E ela, tímida, faceira, perseverante, é trazida pelas mãos Daquele que nos ama e cuida de nós. Um Deus potente, capaz de fazer florir o nosso dia com o milagre da vida. Aos poucos, o sorriso volta a sorrir, a voz volta a falar e os pés voltam a andar, pois o tempo não para. Ao abrir os olhos, as pessoas que você ama e que te amam também estarão lá te esperando com os braços abertos, à espera do recomeço.
Recomeço percebido no desabrochar da flor, no voo das borboletas...
Aluna 03

A partir da interpretação dos relatos das alunas, percebe-se a aplicação de algumas práticas pedagógicas interdisciplinares em suas atividades, as quais foram responsáveis por desvencilhá-las da rigidez inerente ao tempo cronológico, e com isso proporcionar-lhes a descoberta a partir do agora, ou seja, do tempo kairós, como observado no primeiro relato.

O educador é responsável pela promoção de práticas que permitam aos alunos a descoberta do sentido (ou dos sentidos) em suas vidas. Despertar os discentes para o processo de autoria seria um destes passos. Minha experiência de trabalho junto às alunas do Curso de Pedagogia foi fundamental à observação, à medida que se estabeleciam como autoras de seus textos, de suas falas e de suas pinturas, do processo de redescoberta e aceitação de suas histórias de vida, para com isso projetarem de maneira efetiva suas ações rumo a um futuro em construção.

O processo de autoria, como dimensão educativa, somente poderá ser estabelecido a partir de uma nova compreensão acerca do tempo, a qual desconsidere suas "amarras" cronológicas e permita aos alunos, pesquisadores e professores, a capacidade do estabelecimento de um processo criativo a partir de suas lembranças. Estas, se fundamentadas por vivências significativas, passam a assumir a condição presente, pois permitem à consciência a consolidação do sentido de determinada ação, vivência ou atitude.

Abbagnano (2003, p. 944) afirma a possibilidade da distinção de três concepções acerca do tempo: "1ª o tempo como ordem mensurável do movimento; 2ª o tempo como movimento intuído; 3ª o tempo como estrutura de possibilidades"[109].

---

[109] Para Abbagnano (2003, p. 945), "a definição de Aristóteles 'o tempo é o número do movimento segundo o antes e o depois' é a expressão mais perfeita dessa concepção que identifica o tempo como ordem mensurável

Considero mais adequada a interpretação de Espírito Santo (2008, p. 39) para o conceito de tempo. O autor, sem desconsiderar a existência de um tempo cronológico, aponta para as possibilidades que a dimensão do agora, ou seja, do tempo presente, desperta em todo ser humano:

> Na verdade, sabemos que o "tempo" do relógio é fruto de uma convenção, pois o planeta Terra, onde habitamos, gira em torno do Sol sem nenhuma "preocupação" com o "tempo"... É sempre "agora"...
> Os demais seres vivos nem sequer têm tal preocupação, pois "vivem" o tempo orgânico peculiar à sua constituição física.

---

do movimento. [a 1ª]. [...]. Telésio, que criticava essa definição, reduziu o tempo à duração e ao intervalo do movimento. [...] Essa concepção de tempo fundamentou a mecânica de Newton, que distinguia o tempo absoluto e o tempo relativo, mas a ambos atribuía ordem e uniformidade.[...]. ao afirmar a relatividade da medida temporal, Einstein na realidade não inovou o conceito tradicional de tempo como ordem de sucessão: só negou que a ordem de sucessão fosse única e absoluta". Já sobre a segunda concepção de tempo, o movimento intuído, o mesmo autor afirma que "esta definição é de Hegel, que acrescenta ser o tempo o princípio mesmo do Eu = Eu, da autoconsciência pura, mas é esse princípio ou o simples conceito ainda em sua completa exterioridade e abstração [...]. Portanto, Hegel não identifica o tempo com a consciência, mas com algum aspecto parcial ou abstrato da consciência. [...]. O tempo é identificado por Agostinho com a própria vida da alma que se estende para o passado ou para o futuro (*extensio* ou *distensio animi*). Santo Agostinho diz: 'De que modo diminui e consuma-se o futuro que ainda não existe? E de que modo cresce o passado que já não é mais, senão porque na alma existem as três coisas, presente passado e futuro? A alma de fato espera, presta atenção e recorda, de tal modo que aquilo que ela espera passa, através daquilo a que ela presta atenção, para aquilo que ela recorda. Ninguém nega que o futuro ainda não exista, mas na alma já existe a espera do futuro; ninguém nega que o passado já não exista, mas na alma ainda existe a memória do passado. E ninguém nega que o presente careça de duração porque logo incide no passado, mas dura a atenção por meio da qual aquilo que será passa, afasta-se em direção ao passado'. [...]. A tese fundamental dessa concepção de tempo foi enunciada pelo próprio santo Agostinho: 'A rigor, não existem três tempos, passado, presente e futuro, mas somente três presentes: o presente do passado, o presente do presente e o presente do futuro'. [...]. Não muito diferente é o conceito de Husserl sobre o tempo fenomenológico. Ele afirma: 'Toda vivência efetiva é necessariamente algo que dura; e com essa duração insere-se em um infinito contínuo de durações, em um contínuo pleno'." (ABBAGNANO, 2003, p. 946-47, grifos do autor). Por fim, para a terceira concepção de tempo, como estrutura de possibilidades, o autor afirma que Heidegger o mencionou pela primeira vez: "A primeira característica dessa concepção é o primado do futuro na interpretação do tempo; as duas concepções anteriores fundam-se no primado do presente'. [...] Heidegger interpretou o tempo em termos de possibilidade ou de projeção: o tempo é originariamente o por-vir (*Zu-kunft).* [...] A análise de Heidegger contém elementos de interesse filosófico notável [...]: 1º Mudança do horizonte modal, passando-se da necessidade à possibilidade [...]; 2º O primado do futuro na interpretação do tempo não constitui apenas uma alternativa diferente do primado do presente e a ele oposta [...], mas também oferece a possibilidade de não achatar sobre o presente as outras determinações do tempo e de entendê-las em sua natureza específica: o futuro como futuro (e não como presente do futuro) e o passado como passado; 3º A relação entre passado e futuro, que Heidegger enrijeceu num círculo, pode ser facilmente dissolvida com a introdução da noção de possível [...]; 4º A introdução de novos conceitos interpretativos, expressos por termos como projeto ou projeção, antecipação, expectativa, etc., mostraram-se úteis nas análises filosóficas e passaram a fazer parte do uso filosófico corrente". (p. 947-948). Na estrutura temporal da civilização moderna, geralmente se empregar uma só palavra para significar o "tempo". Os gregos antigos tinham duas palavras para o tempo: *khronos* e *kairos*. Enquanto o primeiro refere-se ao tempo cronológico, ou sequencial, o tempo que se mede, esse último é um momento indeterminado no tempo em que algo especial acontece, a experiência do momento oportuno. Na mitologia grega, Kairos é filho de Chronos, é o deus do tempo e das estações. Ao tempo existencial os gregos denominavam Kairos e acreditavam nele para enfrentar ao cruel tirano Chronos. Na filosofia grega e romana é a experiência do momento oportuno. Os pitagóricos a chamavam Oportunidade. Kairos é o tempo em potencial, tempo eterno, enquanto que Chronos é a duração de um movimento, uma criação. (Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Kair%C3%B3.> Acesso em: 11 mai. 2010).

> Já os humanos, desde épocas remotas, refletem sobre o tema. Na Grécia Clássica, já se sabia da existência de um tempo denominado *kairós*, o “tempo absoluto”, o que denominei de “eterno agora” (grifos do autor).

Essa possibilidade de conferir ao tempo a dimensão do agora a partir da concretização de uma ação, de uma vivência ou de uma atitude, é uma característica própria dos que caminham em direção à realização dos valores, e consequentemente da descoberta do sentido.

Ao investigar, no início deste capítulo, o sentido do processo de autoria, pude constatar que o caminho do autor, seja ele pesquisador, professor formado ou professor em processo de formação, está repleto de sentido. Isto porque conscientemente este possui uma intenção criativa, ou seja, se orienta rumo ao propósito de sua pesquisa (no caso do pesquisador), de sua docência (no caso do professor) ou de sua reflexão (no caso do professor em formação). Da mesma forma, o autor procura um estudo mais pormenorizado das questões advindas da sua dimensão espiritual, sobretudo da busca pelo autoconhecimento, através do qual poderá vivenciar virtudes como a beleza, a alegria e o amor.

Neste sentido, é possível verificar que por meio de seu trabalho (seja ele de qual natureza for), o autor realiza através de suas experiências (principalmente as subjetivas) valores criativos, valores vivenciais e, quando não for possível agir dentro destes parâmetros, ainda poderá transformar a si mesmo para a realização dos valores de atitude.

A partir de tais argumentos pode-se constatar que o sentido do processo de autoria está presente na possibilidade da concretização de valores, da descoberta do sentido de suas produções, e sobretudo, na possibilidade da descoberta do sentido de sua existência.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor a questão “Quem possui autoridade para falar sobre a educação?” sinceramente não imaginei que o caminho que percorreria fosse tão complexo e, ao mesmo tempo, apaixonante.

A articulação entre as narrativas infanto-juvenis, os dicionários de Língua Portuguesa e de Filosofia, as obras publicadas na área da educação, os dados levantados pelos pesquisadores do GEPI, os fragmentos de minha História de Vida, as narrativas e as produções artísticas das professoras em formação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Pindamonhangaba e as representações dos professores da Escola SESI do Ipiranga constituíram a circularidade hermenêutica necessária à fundamentação desta pesquisa.

A escolha metodológica, fundamentada na fenomenologia, demonstrou-se essencial para delimitar os parâmetros de observação, análise e interpretação do fenômeno estudado, caracterizados pela *epoché* e pela hermenêutica, a fim de responder ao problema de pesquisa.

As narrativas infanto-juvenis se configuraram como linguagens metafóricas e permitiram a interpretação hermenêutica destes fenômenos, auxiliando a epistemologia a atribuir-lhes os significados necessários.

Essa assertiva pôde ser comprovada na escolha das cinco narrativas introdutórias aos textos principais, constitutivos de cada capítulo da tese. A primeira narrativa, extraída da obra “Reinações de Narizinho”, de Lobato (1988-1989), permitiu a interpretação do que significa ser ator no âmbito educativo e das impossibilidades desta concepção para a atuação docente em abordagens curriculares críticas e pós-críticas.

A segunda narrativa, transcrição de uma peça teatral produzida pela pesquisadora quando possuía doze anos, desencadeou o questionamento sobre a legitimidade conferida aos pesquisadores em educação para a produção de suas teses e dissertações acadêmicas.

A terceira narrativa, intitulada “As coisas que a gente fala”, de Rocha (2002), possibilitou a interpretação de que professores formados e em formação podem se constituir autores. A escrita literária sobre a importância de falar, de calar, de agir e de sentir desencadeou a interpretação das produções artísticas dos educadores, bem como de suas narrativas e de suas manifestações corporais, elementos constituintes da comprovação

de que, além do pesquisador, o professor também pode ser autor desde o seu processo de formação inicial.

A quarta narrativa, intitulada "Uma ideia toda azul", de Colasanti (2000), possibilitou que a observação atenta dos aspectos constituintes da Teoria da Interdisciplinaridade nos âmbitos epistemológicos, ontológicos e práticos, comprovasse que a formação de pesquisadores e professores para a autoria é uma realidade absolutamente plausível. Da mesma forma, incitou a constatação de que o conceito de autoria pode ser considerado um princípio inerente à perspectiva interdisciplinar.

A quinta narrativa, intitulada "A moça tecelã", de Colasanti (2004), introduziu a interpretação do caminho metodológico escolhido para a verificação do sentido relativo à autoria em educação. Através da possibilidade, expressa pela personagem, da construção de sua história e da possibilidade de desfazê-la quando não se está satisfeito, comprovou-se que o exercício da condição de autor permite aos pesquisadores, professores formados e em processo de formação o exercício de seu ofício educativo de forma livre, consciente, responsável, e sempre aberto à novas aprendizagens, vivências e sentidos.

Além da escolha metodológica, o estabelecimento de uma problemática investigativa mais abrangente, a qual foi sendo desdobrada em outros questionamentos ao longo da pesquisa, também corroborou com a afirmação de que tanto pesquisadores quanto professores formados e em processo de formação podem ser considerados autores.

Partir de um problema de pesquisa mais amplo, traduzido pela pergunta: "Quem possui legitimidade para falar sobre a educação?" exigiu da pesquisadora uma atitude de observação, análise e interpretação de conceitos que lhes eram subjacentes, como a autoria, a autoridade e a legitimidade. Da mesma forma, esta atitude ampliou a reflexão sobre o movimento contrário a autoria, o característico de "ser ator" em educação, aquele que apenas representa textos enciclopédicos e acadêmicos na sala de aula e na pesquisa, impossibilitando a produção de conhecimento próprio, significativo e coerente com a realidade vivenciada pelo pesquisador, pelo professor e por seus alunos.

Tal análise interpretativa, contudo, demonstrou-se insuficiente à elucidação de problemática tão abrangente. Foi preciso investigar se pesquisadores, professores formados e em formação possuiriam autoridade para falar sobre a educação e serem, com isso, considerados autores. A interpretação das práticas destas três categorias de sujeitos foi essencial para lhes conferir legitimidade para a condição de autores no âmbito educacional,

sobretudo por terem condensado atividades de natureza disciplinar diversa. As práticas cotidianas de grupos de pesquisa, ao permitirem por parte de seus membros a produção de textos significativos, contribuíram para esta constatação. Professores da Educação Básica que, ao se preocuparem com a aprendizagem significativa de seus alunos, atreladas à sua formação integral, também tornaram manifesto o exercício da autoria no interior da sala de aula. A dinâmica presente nos cursos de Formação de Professores, ao considerar os discursos dos alunos, suas manifestações artísticas e expressões individuais e coletivas, comprovou a possibilidade da formação de professores para a autoria.

De tal observação, nova problemática investigativa foi desencadeada: "Como a Teoria da Interdisciplinaridade poderia auxiliar na formação de pesquisadores, professores formados e professores em formação para a autoria?". A partir de interpretações epistemológicas acerca dos conceitos constitutivos da Interdisciplinaridade, bem como de suas manifestações ontológicas e práticas, pôde-se comprovar que, além de oferecer subsídios fundamentais à formação da autoria em todos estes âmbitos de atuação do educador, a Interdisciplinaridade assume a autoria como um de seus princípios fundamentais, atrelados à atributos já consagrados, como a coerência, a humildade, o respeito, o desapego, a espera e o olhar.

Após a comprovação de que pesquisadores e professores podem ser considerados autores, que possuem autoridade e legitimidade para tratar de assuntos educacionais, novo questionamento despontou nesta pesquisa: "Qual o sentido, então, de ser autor em educação?".

A interpretação epistemológica do significado da palavra sentido constatou que sua concretização é atribuída à concepção da tridimensionalidade inerente à constituição do ser humano, ou seja, ao considerar que o homem possui uma dimensão espiritual, além das dimensões biológica e psicológica. Tal dimensão permite ao educador não se acomodar perante a realidade por ele vivenciada, mas sim procurar encontrar novas possibilidades de atualiza-la, contribuindo, com isso, com o seu próprio processo de formação e com a formação de seus alunos, sobretudo ao permitir que, juntos, realizem valores criativos, vivenciais e de atitude.

Comprovou-se que o sentido de ser autor em educação é condição implícita e explícita dos que se responsabilizam pelos processos educativos de forma livre e consciente, seja no âmbito da pesquisa, do ensino ou da aprendizagem.

De igual modo, além da escolha metodológica e do estabelecimento da problemática investigativa, esta tese contribuiu também com as discussões curriculares ao permitir a comprovação de que é possível formar professores e pesquisadores com o objetivo de se tornarem autores em educação. A própria discussão dos conceitos e das práticas advindas do processo de autoria permite aos educadores de realidades diversas a identificação de possibilidades de ações em seus campos específicos de atuação.

Da mesma forma, são reflexões, considerações e comprovações que podem se estender a outras áreas do conhecimento, colaborando com discussões sobre formas alternativas de pensar e agir sobre problemas cotidianos. Isto porque as conclusões aqui apresentadas exigem que se rompa com interpretações incipientes e fragmentadas da realidade e se direcione o olhar investigativo para observações, análises e interpretações a partir de uma epistemologia consistente, de uma prática coerente e de uma ontologia que lhe atribua sentido.

Ainda que incisivas, tais considerações não podem ser consideradas “finais”, uma vez que esta temática está longe de ser concluída. As discussões inerentes aos processos de constituição da autoria precisam ser expandidas na medida em que os questionamentos advindos da realidade adquirirem novas necessidades concretas.

No entanto, aspectos apontados neste estudo não podem ser desconsiderados. Pelo contrário, foram escolhidos para que outros pesquisadores, professores formados e em processo de formação verifiquem a possibilidade de encontrar e apontar novos caminhos além daqueles já existentes.

Tais considerações são parciais porque dependem da própria constituição inconclusa do ser humano. Ao mesmo tempo em que a capacidade de criar, de estabelecer relações, de duvidar, de aprofundar e de interpretar fenômenos foram decisivas para as constatações desta tese, permitem que novos problemas sejam destacados e, consequentemente, incitem novos estudos, novas pesquisas e novas constatações.

Esta é, sem dúvida, a principal relevância da temática abordada: pesquisadores, professores formados e em processo de formação podem ser autores e, ao se reconhecerem como tal, assumem o risco de exporem ao outro seus conhecimentos, suas práticas e seus modos de ser. No entanto, é neste contexto que advém o sentido dos processos de autoria: a possibilidade de se fazer e de se refazer constantemente,

movimentos próprios daqueles que não abrem mão da possibilidade diária que a vida lhes oferece: de narrar sua própria história.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofía.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

A BÍBLIA SAGRADA. Ave-Maria, 1998.

ALVES, C. Humildade. In: FAZENDA, I.C.A. (Org.) **Dicionário em construção:** interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001. p. 61-64.

ALVES, R. **Estórias para que gosta de ensinar.** 8 ed. Campinas: Papirus, 2003.

ALVES, A. **Contribuições de uma prática docente interdisciplinar à Matemática do Ensino Médio.** 2010. 172 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ANDRADE, C. D. **Alguma poesia.** São Paulo: Pindorama, 1930.

ANTUNES, A; TATIT, P. Criança não trabalha. **CD Palavra cantada 10 anos.** Palavra cantada, 1998. Disponível em: <http://www.palavracantada.com.br/final/index.asp.> Acesso em: 09 fev. 2011.

ARROYO, M. G. **Ofício de professor:** imagens e autoimagens. 7 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação.** Brasília: Líber Livro, 2004.

BARBOSA, D. A competência do educador popular e a interdisciplinaridade do conhecimento. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 1999. cap. 9.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** v. 1. Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUNER, J. **A cultural da educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARVALHO, C. **Pedagogia em revista:** uma revisita interdisciplinar ao processo de formação de educadores. 2004. 187 p. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

CASADEI, S. R. **Como um rio:** o percurso do menino Cortez. São Paulo: Cortez, 2010.

CASCINO, F. A. Espera. In: FAZENDA, I.C.A. (Org.) **Dicionário em construção:** interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001. p. 107-109.

______. **Reflexões sobre a construção de uma teoria:** interdisciplinaridade na educação brasileira. 2004. 246 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

CONCEIÇÃO, M. H. E. **Dos sentidos da química à química com sentido:** uma disciplina sob a perspectiva interdisciplinar de ensino. 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

COLASANTI, M. **A moça tecelã.** São Paulo: Global, 2004.

______. **Uma ideia toda azul.** São Paulo: Quadrante, 2000.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CUNHA, R. C. O. B. C.; NOGUEIRA, E. G. D.; PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A escrita de memoriais a favor da pesquisa e da formação. In: MIGNOT, A. C. V.; SOUZA, E. C. (Org.). **História de vida e formação de professores.** Rio de Janeiro: Quartet, 2008. cap. 3.

CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação: uma narrativa pedagógica de profissionais da educação. In: BARBOSA, T. M. N.; PASSEGGI, M. C. (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 135-152.

DEHEZELIN, M. **A fome com a vontade de comer.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

DE LA TORRE, S. **Transdisciplinaridad y Ecoformación:** uma nueva mirada sobre la educación. Madrid: Universitad S.A., 2007.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** 7 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ENCICLOPÉDIA LUSO BRASILEIRA DE FILOSOFIA, L. Verbo: São Paulo, 1989.

ESPÍRITO SANTO, R. C. Autoconhecimento. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção:** interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001. p. 204-205.

______. **Autoconhecimento na formação do educador.** São Paulo: Ágora, 2007.

______. **O renascimento do sagrado na educação.** Campinas/SP: Papirus, 1998.

ESPÓSITO, V. H. C. Hermenêutica. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção:** interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001. p. 238-241.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **A virtude da força nas práticas interdisciplinares.** Campinas/SP: Papirus, 1996.

______. **As pesquisas em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas/SP: Papirus, 1995.

______. (Org.). **Práticas Interdisciplinares na escola.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

______. (Org.). **Dicionário em construção:** Interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

______. Formando professores para a Interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Interdisciplinaridade e novas tecnologias: formando professores.** Campo Grande/MS: UFMS, 1999. cap. 1.

______. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. Campinas/SP: Papirus, 1994.

______. **Interdisciplinaridade:** qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

______. (Org.). **Interdisciplinaridade na formação de professores:** da teoria à prática. Canoas/RS: ULBRA, 2006.

______. **Interdisciplinaridade na formação de professores:** o que pensam alguns de seus pesquisadores? Endipe, 2006.

______. **Metodologia da pesquisa educacional.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

______. (Org.). **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA I. C. A.; SOARES, M. Metodologias não convencionais em teses acadêmicas. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional.** 7 ed. São Paulo: Cortez: 2010. cap. 09.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário de Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FORONI, Y. M. D. **Inter-intencionalidades compartilhadas no processo inclusivo da sala de aula no ensino superior:** uma investigação interdisciplinar. 2005. 272 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

FRANKL, V. E. **Psicoterapia e sentido da vida:** fundamentos da logoterapia e análise existencial. 3 ed. São Paulo: Quadrante, 1989.

______. **Um sentido para a vida:** psicoterapia e humanismo. Aparecida/SP: Santuário, 1989.

FREIRE, M. **Avaliação e planejamento:** a prática educativa em questão. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

______. **Educador**: educa a dor. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática docente. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FULGHUM, R. **Tudo o que eu deveria saber aprendi no jardim-de-infância.** São Paulo: Paulinas, 2000.

FULLAN, M.; HEARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente:** buscando uma educação de qualidade. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FURLANETTO, E. C. **Como nasce um professor?** São Paulo: Paulus, 2004.

GAETA, C. Olhar. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção:** interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001. p. 222-224.

GARCIA, J. **Interdisciplinaridade, tempo e currículo.** 2000. 119 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

GASPARIAN, M. C. C. **A interdisciplinaridade como metodologia para uma educação para a paz.** 2008. 151 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

______. Metáfora. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção:** interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001. p. 215-216.

GAUTHIER, J. Z. **A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas:** o aporte da sociopoética. Revista Brasileira de Educação. Campinas/SP, n.º 25, p. 127-142, Jan. Fev. Mar. Abr., 2004.

GIACON, B. D. M. Coerência. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção:** interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001. p. 35-39.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. cap. III.

GONÇALVES, M. H. D. Metáfora. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção:** interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001. p. 211-214.

GOSWAMI, A. **Uma breve introdução ao ativista quântico.** São Paulo: Aleph, 2010.

GUIMARÃES, M. J. E. **Avaliar formando:** o sentido do olhar interdisciplinar na educação. 2010. 201 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

GUMIERO, J. C. **A industrialização no Brasil e as mudanças na parte diversificada do currículo do SESI/SP.** 2002. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade São Marcos, São Paulo, 2002.

GUSDORF, G. **Professores para quê?** Para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação:** os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JOSGRILBERT, M. F. V. **O sentido do projeto na educação:** uma investigação interdisciplinar. 2004. 138 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

KENSKI, V. M. Sobre o conceito de memória. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas/SP: Papirus, 1995. cap. 10.

KLEIN, J. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade.** São Paulo: Papirus, 2000.

LALANTE, A. **Vocabulário técnico e científico da filosofia.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LENOIR, Y. **Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas.** Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n.1, dez-jul.2005-2006 Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum> Acesso em: 18 maio.2010.

LOBATO, M. **Reinações de Narizinho.** São Paulo: Globo, 1988-1989.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002. cap. 3.

MARTINS, M. A. V. Educação. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção:** interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001. p. 242-246.

MASINI, E. F. S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002. cap. 5.

MATOS, R. H. Estética. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção:** interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001. p. 55-58.

______. **O sentido da práxis no ensino e pesquisa em artes visuais:** uma investigação interdisciplinar. 2003. 155 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

MEIRELES, C. **Melhores crônicas.** Seleção e prefácio Leodegário A. de Azevedo Filho. São Paulo: Global, 2003.

MENÉNDEZ, N. Z. Parceria. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção:** interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001. p. 157-159.

MIRANDA, R. G. **Tecnologia, educação e seus sentidos:** o movimento de um grupo de pesquisa sobre interdisciplinaridade - GEPI. 2008. 174 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 14 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

NÓVOA, A. **Profissão Professor.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

______. (Org.). **Vidas de professores.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PADILHA, P. R. **Currículo intertranscultural:** novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire, 2004.

PENA, M. D. J. Interdisciplinaridade: questão de atitude. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 1999. cap. 8.

PERRENOUD, P. **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

______. **10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PICOLLO, C. **A arte de ensinar como arte da descoberta:** uma investigação interdisciplinar. 2005. 226 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

PINEAU, G. **Les histories de vie.** Paris: Presses Universitaires de France, 1998.

PINTO, M. C. B. V. Memória. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção:** interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001. p. 115-117.

QUINTANA, M. 1970. **O tempo.** Disponível em: http://pensador.uol.com.br/frase/MTc0MDg/. Acesso em: 09 fev. 2011.

RANGHETTI, D.S. **Uma lógica curricular interdisciplinar para a formação de professores:** a estampa de um *design.* 2005. 231 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

RICOEUR, P. **A metáfora viva.** Porto/ Portugal: Rés, 1983.

______. **O conflito das interpretações.** Porto/ Portugal: Rés, 1988.

______. **O percurso do reconhecimento.** São Paulo: Loyola, 2006.

ROCHA, R. **As coisas que a gente fala.** São Paulo: Salamandra, 2002.

ROJAS, J. Metáfora. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção:** interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001. p. 209-210.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. 2 ed. Porto alegre: Artes Médicas, 2000.

SALVADOR, C. M. Ambiguidade. In: FAZENDA, I.C.A. (Org.) **Dicionário em construção:** interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001. p. 42-45.

______.Interdisciplinaridade no Ensino Fundamental. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática.** Canoas/RS: ULBRA, 2006. p. 113-124.

SESI-SP. **Referenciais Curriculares.** São Paulo: Serviço Social da Indústria: 2003.

SILVA, B. D. S. **A tecnologia é uma estratégia.** Portugal: Universidade do Minho, 2007.

SILVA, M. P. G. O. **Palavra, silêncio, escritura:** a mística de um currículo a caminho da contemplação. 2008. 170 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, N. R. **A colcha de retalhos.** São Paulo: Brasil, 1995.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte, 2006.

SOUZA, M. A. **O SESI-SP em suas entrelinhas:** uma investigação interdisciplinar no Centro Educacional SESI 033. 2006. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

TAINO, A. M. R. **Reconhecimento:** movimentos e sentidos de uma trajetória de investigação e formação interdisciplinar. 2008. 169 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

TEPEDINO, A. M. **Espiritualidade:** relações e conexões. Grande Sinal, Revista de Espiritualidade. Petrópolis/RJ, ano LIII, nov-dez, 1999.

TRINDADE, V. Atitude. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção:** interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001. p. 79-83.

VALENTE, J. A. 1993. **Diferentes usos do computador em educação.** Disponível em: <http:// www.nied.uncamp.br/equipe/equipe.php?Contador=103&cod_usuario=7&cod_cargo=2> Acesso: 24 jun. 2008.

VARELLA, A. M. S. R. **Interdisciplinaridade/ comunicação/ educação:** leituras, narrativas e metáforas. 2006. 142 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2004.

YAMAMOTO, M. P. **Revendo o conceito de competência docente:** uma análise da questão em face de um incidente crítico no ensino superior. 2003. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

YARED, Y. **Prática educativa interdisciplinar:** limites e possibilidades na reverberação de um sonho**.** Tese de Doutorado. 2009. 257 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo: PUC/SP, 2009.

ZABALA. A. **A Prática Educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.